

36
20/

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

T E S I N A

LA RACIONALIDAD EN LOS PROYECTOS DE FORMACION
DOCENTE EN EL SISTEMA NACIONAL DE INSTITUTOS
TECNOLOGICOS



J. S. D.

Yo Bo
M. Patricia Aristero

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



★ OCT. 31 1988 ★
VICENTA RAMIREZ GONZALEZ
SECRETARIA DE
ASUNTOS ESCOLARES

VICENTA RAMIREZ GONZALEZ

Asesora:

PATRICIA ARISTERO

México D. F., octubre de 1988.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

T E M A R I O

Introducción.

1. Acerca de la racionalidad.

- 1.1 El enfoque dominante: la pretensión objetivista.**
- 1.2 Otra racionalidad: la razón crítica.**

2. Conformación del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos y el sistema educativo.

- 2.1 Conformación del sistema.**
- 2.2 El modelo educativo.**

3. Los proyectos de formación docente.

- 3.1 El proyecto de 1973 a 1982.**
 - 3.1.1 Hacia el ordenamiento del caos.**
 - 3.1.2 Distribución del discurso.**
 - 3.1.3 Operación y control.**
- 3.2 El proyecto de 1983 a 1986.**
 - 3.2.1 La racionalización como continuidad.**
 - 3.2.2 Distribución del discurso.**
 - 3.2.3 Operación y control.**

Conclusiones.

Bibliografía.

A G R A D E C I M I E N T O S

La responsabilidad de hacer una tesis crea en algunos de nosotros - la fantasía de escribir "la obra" jamás escrita, la obra de su vida: perfecta, elaborada, acabada; la oportunidad de dejar una huella diferente a otras.

Se piensa también en escribir para otros que nos reconozcan: aquellos maestros en quienes alucinamos tener un lugar en su memoria.

Escribimos también para la Institución, algunos con la sensación de que le devolvemos algo que en ella no se obtuvo, algo que se piensa en otro lugar de nuestra experiencia de vida. Por eso pensar en un tema para tesis recurriendo tan sólo a nuestra trayectoria escolar es difícil, - aún más cuando nos sentimos atemporales: han pasado ya cinco años desde que egresé del Colegio.

Mi opción ha sido recuperar la práctica profesional de seis años en el campo de la formación docente, práctica en la que me inicié en el ámbito pedagógico, aún antes de concluir los estudios.

Sin embargo, recuperar la práctica profesional de seis años no es - fácil, es recuperar y analizar la propia experiencia; para ello, siempre se ve la necesidad de la intervención de un tercero que nos descen-tre y nos marque una distancia analítica con respecto a nuestro propio trabajo, por esto la participación de Patricia Aristi como asesora ha sido de suma importancia en la objetivación de ésta mi experiencia, a ella mi cariño y reconocimiento.

No faltó también la censura, la presión y la exigencia permanente - (por si acaso se borrara la culpa), de quienes con su insistencia y paciencia me marcaran un compromiso, pero a su vez, me alentaban a seguir adelante; por ello mi agradecimiento a mi maestro y amigo, Eduardo Remedí; mi respeto y amor a David Nájera, por su solidaridad.

No pueden faltar por supuesto, quienes de alguna manera han determinado y participado en mi historia de vida, mis padres Eugenia y Sotero, quienes pensaron que mi futuro era "ser maestra", a ellos mi agradecimiento y admiración; mi afecto para mis hermanos, Olga, Dolores, Socorro, Pastor, Sotero, Miguel y Alejandro, quienes han optado trabajosamente - por su mejor opción de vida.

También con amor, para quienes la vida ya no es un privilegio: Alex y Alberto.

V. R. G.

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

Entre 1948 y 1958 se crean siete Institutos Tecnológicos dependientes del Instituto Politécnico Nacional, los cuales estaban enmarcado en las corrientes filosóficas de educación popular tratando de ofrecer acceso a la educación a poblaciones ubicadas fuera de círculos urbanos. En estas instituciones se atendían los ciclos prevocacional, vocacional, así como la capacitación para el trabajo.

A partir de 1959 los Institutos Tecnológicos dejan de depender del IPN para integrarse a la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, con dependencia de la Subsecretaría de Educación Técnica y Superior.

En 1966, se configuran las carreras de Ingeniería Industrial, distintas del sistema, fortaleciéndose con ellas el ciclo superior de la educación tecnológica, a la vez que se segregaban el ciclo secundario y los programas de capacitación para el trabajo. Es importante reconocer la legitimación de este campo profesional en lo particular como característico del sistema, como una forma en la que la institución se readecúa ofreciendo los recursos necesarios en cuanto fuerza de trabajo para la realización de los fines de modernización del Estado en ese momento; fines que estaban orientados por los intereses dominantes en el sector económico hacia la industrialización.

En cuanto a la población que conformaba a la institución en ese momento, podemos señalar lo siguiente: a. Directivos, profesionales vinculados con la iniciativa privada; b. Administrativos, profesionales con experiencia en la iniciativa privada; c. Docentes, egresados en su payoría del I. P. N., y porcentajes menores de las Universidades Públicas con experiencia profesional; y d. Estudiantes, provenientes de comunidades no urbanas en su mayoría.

Para la etapa comprendida entre 1970-1976, se produce un significativo crecimiento del sistema. A raíz del movimiento del 68 y ante la pérdida de consenso del Estado ante la sociedad civil y principalmente ante las instituciones educativas, éste se ve precisado a tomar una serie de medidas políticas, que le permitieran resolver los problemas de legitimidad y consenso que derivan de dicho movimiento.

La educación tecnológica superior recibió un fuerte apoyo; se incrementa el presupuesto de los tecnológicos y se aumenta el número de los mismos a 49 (existían 19) en el país. La educación es considerada a su vez en el discurso político como uno de los instrumentos más importantes para el desarrollo del país. Se abren las ofertas de otras carreras, principalmente en el campo de la Administración.

¿Cómo se traducen estos fenómenos en la transformación de la institución?

Para la segunda parte de la década de los 70 la expansión del sistema manifiesta a su vez modificaciones en la conformación poblacional al interior del mismo. Véamos para entonces, cuáles son las características de la población que lo conforman:

a. Directivos, egresados del IPN y del sistema de tecnológicos que habían transitado por una serie de puestos burocráticos jerárquicamente ascendente; b. Administrativos, egresados de tecnológicos, ocupantes de puestos burocráticos intermedios; c. Docentes, egresados de tecnológicos con nula o mínima experiencia profesional; d. Estudiantes, que provenían de poblaciones de origen campesino y urbanas, predominantemente de sectores obreros.

Como puede apreciarse hacia esta parte de los 70, el sistema tiende a sostener su expansión con la incorporación de los egresados a su estructura académico-administrativa. ¿Qué dio lugar a este fenómeno?

Indudablemente las perturbaciones que se produjeron en el desplome de la economía y que se agudizaron aún más para los años 80 y que se tradujeron en síntomas tales como, descenso en las tasas de crecimiento de la economía y estancamiento de la producción, inflación, escasez de alimentos básicos, reducción del salario real de grandes sectores de la población trabajadora y el desempleo.

¿Que trascendencia tuvieron estos fenómenos al interior de las instituciones del sistema de Tecnológicos?

Tal vez el fenómeno más importante por señalar sea el de la conformación de una cultura académica y administrativa que deviene a su vez de la conformación de un campo del saber en relación a la Ingeniería Industrial y la Administración. Visión del mundo, que llamaremos, apelando a un concepto introducido por Jürgen Habermas, como racionalidad técnica, racionalidad que tiene que ver con la aplicación de un campo del saber con fines de dominación de la naturaleza y del hombre; dominación que por otro lado, trasciende a todos los ámbitos de la institución, en el caso que aquí se analiza.

Explicar este fenómeno en la totalidad de las relaciones académicas, administrativas y de poder es complejo por el momento, sin embargo, trataremos de explicarlo concretamente en algunos datos de los proyectos de formación docente que generó la Dirección General de Institutos Tecnológicos y que difundió a los Tecnológicos dependientes de la misma.

En este sentido, hablar de formación docente nos puede remitir a tratar de explicar determinadas orientaciones en propuestas concretas a partir de un movimiento histórico social y por saberes particulares. Mi intención aquí es agregar también la lectura de los intereses de sujetos particulares que participaron en la elaboración de los proyectos de formación docente que aquí se analizan.

Aún reconociendo que en un proyecto de formación docente se manifiestan prácticas sociales generales que tiene que ver con un momento histórico concreto, saberes y condiciones de producción y que dicho proyecto no guarda una relación lineal, en términos de su realización, en una práctica real, opté por hacer un análisis restringiéndome al discurso encontrado sobre todo en los documentos e informes que contienen los planteamientos teóricos y metodológicos de los programas de formación docente en la Dirección General de Institutos Tecnológicos. Por lo tanto, la pretensión del análisis, como ya se había mencionado anteriormente, es identificar que intereses, valores y compromisos se materializan a nivel de discursos documentados en los proyectos de formación docente.

La temporalidad de los proyectos se delimita en relación a las fechas en que se inicia la promoción del discurso de los mismos en el Sistema de Institutos Tecnológicos.

Se señala en primer término el proyecto de 1973 a 1982, denominado también como Sistematización de la Enseñanza, puesto que la concepción de éste se derivaba principalmente de la corriente de la misma. Hacer una lectura de este programa fue difícil en tanto existía una predisposición personal a evaluar tal noción.

Sin embargo, hubo mayor dificultad al tratar de abordar el segundo proyecto que va de 1983 a 1986, pues mi participación en el mismo consistió en su elaboración. Las aportaciones de Habermas, fueron útiles para saltar esta barrera, pues señala la importancia de los intereses del sujeto en la producción del conocimiento. Esta afirmación provocó en mí la necesidad de reconocerme como un sujeto con intereses particulares, no solamente en el momento de la producción del proyecto, sino en el momento de hacer la lectura, posteriormente.

El segundo proyecto que fue pensado en su momento como una alternativa al primero, se reconoce en la lectura del presente como una continuación de los sentidos implícitos y explícitos bajo los que ambos se promovieron y en los que podemos encontrar como elemento común, una visión de la realidad que se sustenta en una racionalidad técnica, término al que nos refiere Habermas.

Esta racionalidad Técnica que se manifiesta en un conjunto de actividades capaces de establecer un orden y armonía entre actividades teóricas, económicas y cotidianas, sometiendo la existencia a toda actividad referida a un fin, se presenta como una concepción dominante en los proyectos de formación docente que aquí se analizan.

Una vez realizada esta lectura, no es propósito de este trabajo, plantear una propuesta alternativa de formación docente, en este sentido el análisis pretende únicamente la revisión de los programas.

El trabajo está estructurado en tres partes: una primera en la que se plantean las nociones teóricas acerca de la racionalidad. Se recuperan básicamente las aportaciones de la Teoría Crítica desde la lectura de Habermas, principalmente en lo que se refiere a racionalidad técnica, por ser el concepto básico en la lectura de los programas.

En un segundo momento se hace una breve revisión histórica del desarrollo del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, institución de referencia de los programas que aquí se revisan. Se hace hincapié aquí en la función y desarrollo particularmente de la oficina de Tecnología Educativa, por ser la organización que sostiene las actividades de formación docente.

Por último se realiza el análisis de los dos proyectos de formación docente que se coordinaron desde la Dirección General a los Institutos Tecnológicos. En este apartado se recuperan particularmente los elementos teóricos del primero.

1. ACERCA DE LA RACIONALIDAD.

1.1 El enfoque dominante: La pretensión objetivista.

Para hablar de racionalidad, aclaremos antes el concepto de razón, pues éste subyace al primero.

Históricamente el concepto de razón ha tenido en su uso diferentes significados: la razón como un argumento para explicar algo; puede tener su uso también en un sentido matemático como procedimiento lógico; o bien, ser considerada como una estructura natural en el hombre, que puede dar cuenta de la realidad.

En todas estas acepciones, el punto común es sin embargo, que la razón es una facultad propia del hombre y que lo distingue de los animales.

Si nos remitimos a las primeras nociones acerca de la razón (en Heráclito, Parménides, Platón, e incluso Aristóteles), ésta es una fuerza que libera los sentidos, los libera de un contacto primario con el mundo, de las apariencias; permitiendo con esto establecer un criterio universal o consciente para la conducta del hombre en diferentes ámbitos, tanto de la naturaleza como del propio hombre. El proceso de conocimiento viene a ser el simple descubrimiento de relaciones constantes de fenómenos observables, considerándose así la actitud contemplativa, como eje central, inherente a dicho proceso.

Este planteamiento (recuperado siglos después por Fichte) concibe una identificación entre la razón y la realidad. Identificación que Fichte denominó autoconciencia. La naturaleza es aquí originariamente idéntica a lo -- que se revela en nosotros como principio inteligente y consciente. En este sentido, la razón no estaría solamente en la conciencia de los individuos, si no también en la naturaleza, como algo exterior al hombre. Hay aquí la idea de conciliación de un orden objetivo, una total correspondencia entre la existencia humana y su autoconservación *.

* Véase: Platón. La República, o los planteamientos a los que llegó Husserl, llevando estas ideas hasta sus últimas consecuencias.

A esta noción objetivista de la razón, se opone el concepto subjetivo - de la razón. Concepción que en realidad subyace a la primera. En esta otra noción se niega el absolutismo de la verdad accesible para el hombre, y se - considera por lo tanto que se puede y deber ser puesta a prueba. En este -- sentido, la razón ya no es una facultad, sino una "concatenación de las ver- dades". Estas ideas que se concretaron en el Empirismo, señala que la verdad debe ponerse a prueba, examinarse, y, en algunos casos, modificarse o abando narse.

Los rasgos fundamentales de este planteamiento son: *

a. La negación de todo conocimiento innato, o sea que debe ser reconoci do como necesariamente válido, independientemente de todo testimonio.

b. La acentuación de la realidad inmediata presente a los órganos de - comprobación. Es decir, lo verdadero debe estar en la realidad y obtenerse por la percepción y la experimentación. El uso de los sentidos son por lo - tanto un elemento importante en este proceso, "lo que el hombre quiere admi- tir en su saber, debe verlo él mismo, debe saberlo presente."

c. El carácter humano en este proceso es parcial e imperfecto, los ins- trumentos que el hombre posee para la investigación son limitados.

¿Qué es entonces lo que se comprueba, lo verdadero? Finalmente lo que se considera como tal es lo valioso para el que experimenta, para el que -- demuestra. La razón en este sentido es ahora "instrumento", se "trata más y más por entender lo 'razonable', aquello cuya utilidad quepa demostrar: quien sea capaz de reconocer lo que es útil, será una persona razonable" (1) .

Estas ideas se concretaron finalmente en la expresión Positivista de la razón, legitimando a la misma como un instrumento de organización de la expe riencia como conocimiento científico, como un conocimiento superior a los -- prejuicios, los mitos, las opiniones arraigada, pero falsas.

* Véase: Gargani, Aldo. ET.AL. Crisis de la Razón. México, Siglo XXI, 1983.

(1) Adorno, Theodor W. Sociológica, Madrid, Taurus, 1979. pp. 201

Esta forma de utilizar la razón se sostiene en un método que al igual - que la realidad entendida como un todo estructurado, está fundamentado en una Ley propia reconocida como lógica formal. Este criterio de utilidad de - la razón obedece a la intención de dominar a la naturaleza. La producción de conceptos en este sentido, no tendrían que ver con la realidad en tanto representación de ésta, sino en tanto la organización de un saber del que se - pueda disponer, es decir, hacer uso de él.

La ciencia es el único conocimiento posible, y el método de la ciencia - es el único válido para conocer; por lo tanto, recurrir a causas y principios no accesibles a tal método carecerá de valor.

Estos conceptos que en un principio tienden a explicarse desde un marco epistemológico, trascienden a los marcos de interpretación de la sociedad pretendiendo a su vez, influir en la organización social. Se extiende así a la actividad humana y a la vida humana en su conjunto. Acompaña y estimula - el nacimiento de la organización técnico-industrial de la sociedad moderna y expresa la exaltación optimista que ha caracterizado el origen del industrialismo.*

Este concepto de razón -dominante ya en la sociedad burguesa- tiene -- que ver ahora con la relación entre finalidades y medios. Es decir, se concibe que algo es razonable, si y sólo si obedece a los fines de un grupo social determinado en el que se inscribe un sujeto particular.

Es el sentido en que Weber sostiene la idea de razón: "según él, un fin no puede reivindicar ante la razón ninguna prioridad frente a otros, pues el poder sería tan razonable y tan irrazonable como la justicia"⁽²⁾. Por este motivo, el fin no existe en sí mismo, sino en tanto es valorado subjetivamente.

* Véase: Los planteamientos de Comte, Saint-Simon y Stewart Mill (siglo - XVIII-XIX).

(2) Idem. pp. 202.

Es a partir de esta noción que Weber trata de explicar a su vez el progreso científico-técnico, en el marco institucional de las sociedades en vías de "modernización". El problema que se plantea es el "de reconstruir conceptualmente el cambio institucional que viene inducido por los subsistemas de acción racional con respecto a fines" (3).

Para dar cuenta de este proceso de cambio institucional Weber introduce el concepto de racionalidad entendido como "la forma de actividad económica-capitalista del tráfico social regido por el derecho privado burgués y de la dominación burocrática"; y que trasciende a los ámbitos sociales dependientes de los criterios de acción racional (4).

Esta ampliación de los ámbitos, es decir, este proceso de racionalización, Weber lo concibe subordinado a un proceso de orden superior al que reconoce como planificación, proceso que daría cuenta del orden introducido por el método científico. Este orden consistiría en la programación y sistematización de acciones racionales tendientes al cambio institucional de las sociedades en vías de desarrollo.

El progreso dependería por lo tanto de una adecuada programación de la sociedad para llegar a ese fin. Programación que implicaría la mutación de estructuras sociales en que "las relaciones de producción existentes se presentan como la forma de organización técnicamente necesaria de una sociedad racional" (5).

Concluye así que el paso de una sociedad tradicional a una moderna está orientada por la institucionalización de actitudes dominantes desde los subsistemas de acción racional. Se exige así la organización del comportamiento según normas generales, y se cuida en cambio el rendimiento individual en la dominación activa.

(3) Habermas, Jürgen. Ciencia y Técnica como ideología. Madrid, Tecnos, - 1984. --181 p. -- pp.66.

(4) Idem. pp. 53.

(5) Idem. pp.56-57.

Weber reconoce que este proceso es vivido como imperativo, como necesario que en este sentido, es aprehendido como un proceso natural, como algo que -- tiene su razón de ser así y no de otra manera.

1.2 Otra racionalidad: la razón crítica.

En oposición a estas concepciones, y para reformular además lo que Weber llama racionalización, la escuela de Frankfurt plantea la construcción de una teoría crítica cuya argumentación va encauzada hacia la destrucción del objetivismo. En particular, se retomará el planteamiento de Habermas. Quien parte de la necesidad de reconocer la realidad del conocimiento, esto significa cómo se va dando el proceso de conocer; para ello afirma que "la realidad se construye a través de la estructura de intereses del sujeto humano, de un sujeto -- que sólo puede pensarse socialmente y que conserva su existencia en medio de -- la organización de grupos sociales", y a la verdad "no constituida de antemano sino por la necesidad "práctica" de un hombre que sólo puede existir sometándose a la naturaleza; creando un mundo común con los otros hombres" (6).

Con esta afirmación, Habermas pretende eliminar una división tajante entre el sujeto y la realidad como algo independiente. La naturaleza puede aprehenderse en este sentido sólo como una construcción social, en la que el sujeto participa con intereses particulares, intereses que están determinados -- también por el modo de su existencia. En este sentido, la razón no es ya una facultad o un instrumento, sino un hecho al que subyace el interés humano.

El conocer por lo tanto como proceso racional, no está desligado del interés del sujeto que conoce, interés que a su vez se conforma en la experiencia del sujeto en su relación con otros y que está mediada por el trabajo y la interacción.

Esto sería lo que Habermas llama el nivel ontológico del interés como -- guía del conocimiento, que está ligado a la historia natural del individuo, a la necesidad de autoconservación, de protegerse de la naturaleza, lo que le ha llevado a apropiarse de la misma por medio del trabajo y la interacción. El --

(6) Habermas, citado por Raúl Gabas en Habermas..., pp. 159.

trabajo está mediado por el interés de dominio de la naturaleza como garantía de subsistencia, llamado por Habermas como interés técnico, "pues se plantea formas de una organización racional de los medios, con el fin de lograr ciertas metas" (7). La interacción es considerada como un proceso de comprensión mutua, es decir como el intercambio de significados comunes a través del lenguaje. El lenguaje es el que le permite al sujeto trascenderse en pasado y futuro, con él se objetiva en la producción de términos y símbolos, por él es que puede haber una reciprocidad en los significados entre la actualización del sujeto y las generaciones pasadas. La interacción da fundamento a un interés práctico del conocimiento y que consiste en el interés por comprender los sentidos y significados producidos por otros sujetos y otras generaciones en un momento histórico determinado.

Este nivel ontológico lleva a otro nivel que es el epistemológico, es decir, la continuación sistemática de los procesos acumulativos de aprendizaje que se dan en el trabajo como en la interacción se construyen en objetos de conocimiento, siendo tanto el interés técnico como el práctico los que determinan lo que habrá de conocerse. La teoría así, viene a ser una construcción de ideas que explican desde los intereses del sujeto su experiencia previa.

Así pues los objetos de conocimiento son campos posibles de la experiencia en el sentido en que devienen de la experiencia previa del sujeto desde los intereses técnico y práctico. La teoría por otro lado es la significación en el lenguaje de esos objetos de experiencia posible delimitados por el trabajo y la interacción una vez sistematizados.

Habermas plantea la relación teoría-sujeto-objeto mediados por el interés en posibles campos de la experiencia, manteniendo una estrecha correspondencia entre el nivel ontológico mediado por el trabajo y la interacción y el nivel epistemológico, en donde estos dos medios fundamentan los intereses del conocimiento, técnico y práctico. Estos campos de la experiencia son el campo de la acción instrumental y el de la acción comunicativa.

(7) Castañeda, Adelina. "Razón, ciencia y conocimiento" en Remedí, E. y Castañeda, A. Racionalidad y curriculum. CINVESTAV-DIE; (Cuadernos DIE s/n) p. 36.

Concibe al trabajo inmerso en el campo de la acción instrumental. "En este sistema ... la realidad es constituida como la totalidad de lo que puede ser experimentado desde el punto de vista del posible control técnico" (8).

Desde este campo de acción se pretende la producción de conocimientos técnicamente utilizados. El trabajo por tanto fundamenta un interés técnico en el conocimiento, lo cual implica la organización racional de medios con el fin de alcanzar ciertas metas. Por trabajo o acción racional con respecto a fines, el autor entiende a la acción instrumental, o la elección racional o una combinación de ambas "La acción instrumental se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico... El comportamiento de la elección racional se orienta de acuerdo con estrategias que descansan en un saber analítico.

... mientras que la acción instrumental organiza medios que resultan adecuados o inadecuados según criterios de un control eficiente de la realidad, la acción estratégica solamente depende de la valoración correcta de las alternativas de comportamiento posible, que sólo puede obtenerse por medio de una deducción hecha en el auxilio de valores y máximas" (9).

Habermas afirma que la continuación sistemática de estos procesos es lo que constituye las Ciencias Empírico-Analíticas.

Las teorías científicas empíricas se guían por el interés de controlar el ámbito de interacción inmediato. Este es el interés cognitivo por disponer técnicamente de procesos ya objetivados.

Es el campo de la acción comunicativa donde se da la interacción, es aquí donde se genera la construcción de un sentido de comprensión mutua entre los integrantes de un grupo. Esta comprensión mutua se posibilita a partir de un lenguaje común que permite la apropiación y reproducción de los símbolos prevaletentes en el grupo de comunicaciones en concreto y que se presentan de alguna manera con carácter coercitivo, para los sujetos que no participaron en su elaboración. Esta interacción es el fundamento del interés práctico del conocimiento y, que puede dar lugar a la aceptación o rechazo de normas, principalmente para la acción.

(8) Idem. pp. 144.

(9) Idem. pp. 68

La intención de entender estos procesos de comprensión mutua es lo que da origen a las Ciencias histórico-hermenéuticas que básicamente trabajan desde la comprensión de sentido de un hecho histórico transmitido. Habermas aclara que también en esas Ciencias hay una precomprensión por parte del intérprete en relación a la significación de los hechos transmitidos.

La delimitación de estos campos de la experiencia y del conocimiento en su relación ontológica y epistemológica nos lleva a su vez a afirmar que las teorías son conocimientos historizados e historizables en función de intereses sociales que quedan constituidos en verdades sobre la naturaleza y la sociedad.

Es a partir de este reconocimiento que Habermas plantea la constitución de una Teoría Crítica que pretende conocer la realidad del conocimiento, es decir cómo se da el proceso de conocimiento: conocimiento a través del conocimiento. La intención es propiciar un cambio en el sujeto a nivel de la conciencia de un estado irreflexivo a la conciencia reflexiva.

Este cambio es posible por medio de la autorreflexión, determinada por otro tipo de interés al que se denomina interés cognitivo emancipativo, pero ¿en qué consiste este interés emancipatorio?

Para entender esto es necesario marcar la interrelación entre trabajo-interacción-inter-subjetividad. El trabajo y la interacción están sostenidos en la intersubjetividad entendida esta como una relación yo-otro. Es esta relación yo-otro que que posibilita la realización de actividades comunes como el trabajo, pero es también esta relación la que origina en la interacción la conformación de un lenguaje común, entendido a su vez como consenso, no sólo como la suma de acuerdos entre individualidades, sino como un proceso de identificación en la relación yo-otro, entendido como un proceso de reconocimiento, el consenso es posible por lo que yo me reconozco en el otro, y lo que reconozco en mí del otro. Este reconocimiento sólo es posible en el devenir histórico, es decir en el tiempo prolongado en que ésta relación yo-otro se realiza. Es a su vez en este devenir donde la intersubjetividad se objetiva a través del lenguaje como la simbolización de diferentes campos de acción (acción instrumental y acción comunicativa) a los que hacíamos referencia ante-

riormente, y que dan lugar a objetos de conocimiento tanto en las ciencias - Empírico-Analíticas como en las ciencias Histórico-Hermenéuticas.

Sin embargo, en la intersubjetividad subyace también la alienación, que tiene su origen en la subordinación de los intereses individuales a los intereses colectivos, por lo que se posibilita la interacción de los hombres entre sí, es esta realidad donde el sujeto va construyendo símbolos y bienes materiales que se sostienen en esos símbolos siempre basados en sus intereses, sin embargo esta forma de construcción ha quedado más allá de la conciencia del sujeto, en la necesidad de incorporarse el hombre desde que nace a un mundo constituido por símbolos de los cuales él no ha sido el productor original, ha asumido a éstos como algo natural, visión sostenida, por una interacción racional dominante en la relación hombre-mundo, donde ésta, está determinada por fuerzas hipostasiadas, concibiéndose la realidad como un todo, la ciencia como la máxima verdad, o bien las cosas como la manifestación de una misma esencia.

La alienación es así ese proceso en el que el hombre se extraña de lo que él mismo produce y re-produce y lo asume además como algo ajeno pero, natural, porque así es.

Así pues Habermas plantea que es precisamente de este extrañamiento del que el hombre se tiene que liberar por medio de la autorreflexión. La autorreflexión sólo es posible por la mediación de otro, es decir, sólo se puede ver a sí mismo desde el otro.

Bajo esta idea es que se abre la relación con el otro, la imagen en mí mismo se obtiene en la referencia a otro. Verse como otro es la única posibilidad de objetivarse.

"Me veo a través de un espejo,
me veo a través de otras miradas,
me veo a través de una fotografía"(10)

Este primer reconocimiento de otro en mí mismo, es el detonador de la autorreflexión en el sentido en que sólo me puedo reflexionar en mi rela-

(10) Remedí, E. Seminario sobre Teoría Curricular, dictado en el Curso superior en currículum y formación docente, en el Departamento de Investigaciones Educativas, 10 de agosto de 1985.

ción con el mundo, que hay de mí en el mundo, y es en la autorreflexión - que se tiene la posibilidad de apropiarse la genericidad de lo producido -- por el ser humano. Por esto, la teoría crítica propone construirse desde - la crítica a la sociedad misma y esta implica que el hombre identifique - - cuáles han sido los intereses (sueños, pasiones, fantasías) que han originado el conocimiento. Por esta razón, Habermas afirma que la autorreflexión libera al sujeto de la dependencia de poderes hipostasiados. La teoría crítica por lo tanto se esfuerza "por examinar cuando las proposiciones teóricas captan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, pero en - - principio susceptibles de cambio" (11). Siendo el trabajo, la interacción y la dominación donde dichas relaciones son factibles de analizar.

(11) Habermas, J. o.c. p. 172.

2. CONFORMACION DEL SISTEMA NACIONAL DE INSTITUTOS TECNOLOGICOS Y EL SISTEMA EDUCATIVO.

2.1 Conformación del sistema.

En 1948, siendo presidente de la República el lic. Miguel Alemán, se establece el primer Instituto Tecnológico Regional en el Estado de Durango; su creación obedece principalmente a las políticas de desconcentración y descentralización de la educación técnica que en esos momentos era ofrecida por el Instituto Politécnico Nacional. La pretensión de los Institutos Tecnológicos es dar igual oportunidad de educación a los jóvenes de regiones no urbanas y semiurbanas, quedando enmarcada esta política dentro del contexto nacional popular del gobierno federal.

De 1948 a la fecha se han establecido en el territorio nacional, un total de 54 Institutos Tecnológicos, dependientes de la Dirección General de Institutos Tecnológicos, la cual está ubicada en el Distrito Federal, mientras los Tecnológicos en las provincias del país; sin embargo, tanto en su crecimiento en número de instituciones y atención educativa, así como en políticas educativas han estado supeditadas a una serie de circunstancias socio políticas que mencionaremos más adelante. Cabe mencionar que el sistema desde sus inicios ofrece una educación de Estado; por tanto, cada tecnológico es un centro de circulación, recepción y aprobación del discurso educativo del gobierno federal, en este sentido las instituciones tecnológicas han jugado un papel muy importante en cuanto a legitimación y consenso de las políticas educativas.

El desarrollo del sistema lo podemos delimitar con la relativa precisión de toda división histórica, en las siguientes etapas:

- Primera etapa: Génesis del sistema de 1948 a 1958.
- Segunda etapa: La regionalización del sistema de 1959 a 1970.
- Tercera etapa: La expansión del sistema, de 1970 a 1976.
- Cuarta etapa: La consolidación del sistema, de 1976 a 1985.

Génesis. 1948-1958.

En esta etapa se crean siete Institutos Tecnológicos dependientes del Instituto Politécnico Nacional, los cuales estaban enmarcados en las corrientes filosóficas de educación popular y cuyo objetivo principal era el de formar recursos humanos en cantidad y calidad suficiente de acuerdo a las demandas de los procesos productivos en cada región. En estas instituciones se atendían los ciclos prevocacional, vocacional, así como la capacitación para el trabajo.

Regioanlización: 1959-1970.

A partir de 1959 y como resultado de la reestructuración de los servicios nacionales de educación tecnológica, los Institutos Tecnológicos dejaron de depender del Instituto Politécnico Nacional, para integrarse a la Dirección General de Enseñanzas Especiales, la que posteriormente se llamó de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales, con dependencia inmediata de la Subsecretaría de Educación Técnica y Superior.

En 1966, se configuran las carreras de Ingeniería Industrial, distintas del sistema, fortaleciéndose con ellas el ciclo superior de la educación tecnológica, a la vez que se segregaban el ciclo secundario y los programas de capacitación para el trabajo.

Si nos remitimos a los hechos de ese mismo año (1960), veremos que esto no es casual, para entonces la inversión extranjera se incrementó en un 10% en las industrias de alimentos, medicinas, químicas y automotriz.

El decreto donde se especifica la creación de esta profesión señala con claridad los propósitos de ésta:

"Es meta del Ingeniero Industrial, formado por los Institutos Tecnológicos, promover, planear, programar, organizar y dirigir la producción de bienes satisfactorios de uso y de consumo en calidad, óptimos y congruentes a la población y de las demandas de desarrollo socio-económico de la región" (12)

- - - - -

(12) SEP-DGIT: Documento Informativo sobre la creación de la carrera de Ingeniería Industrial, México: Sep, 1960.

El documento está firmado primeramente por Víctor Bravo Ahuja, Subsecretario de Enseñanzas Técnica y Superior, asignado por López Mateos, siendo aquél exdirector del I. T. E. S. M. Es importante señalar la participación de estos dos funcionarios en la legitimación de esta profesión, como un campo de formación profesional característico del sistema, puesto -- que el primero es representante de alguna manera de la noción de desarrollo que el proyecto de Estado sustenta en ese momento, es decir un proyecto que contiene a su vez la protección de los valores nacionales y el ingreso a la modernidad.

Bajo la idea de protección de los valores nacionales es que se prece--sa en esa misma etapa el concepto de regionalización para los Tecnológicos, con el fin de valorar en la formación de los estudiantes las tradiciones -- de cada región, pero a su vez, se busca ampliar estos valores hacia la urbanización de los modos de vida "tradicionales", de ahí que se incrementen los servicios externos y se desarrollen los primeros programas de inserción al medio; además se incrementan a 19 los institutos, dando atención a una población de aproximadamente 26 mil estudiantes (8,500 a nivel superior y 15,000 de nivel medio superior).

Expansión: 1970-1976.

Esta etapa se encuentra caracterizada por lo que se ha dado en llamar la masificación en las instituciones de educación y por lo tanto su expansión, así como por reformas al modelo académico de los Tecnológicos. A -- raíz del movimiento popular de 1968 y ante la pérdida de consenso del Estado, ante la sociedad civil y principalmente ante la población de las insti--tuciones educativas, éste se ve precisado a tomar una serie de medidas políticas (nacional popular) que le permitirán solventar los problemas de legitimidad y consenso que derivan de dicho movimiento.

La educación superior tecnológica recibió un fuerte apoyo; se incrementa el presupuesto de los Institutos Tecnológicos y se aumenta el número de planteles llegando a ser 49 (existían 19) en el país. Por otro lado, -- en 1971 se inicia la Reforma Educativa en el sistema, se modifican los planes de estudio, dicha reforma consiste en lo siguiente: de planes de estudio anuales rígidos se cambia a planes de estudio semestrales rígidos con programas de estudio por temario.

En 1973, se establece un modelo educativo que está conformado con elementos que reflejan las tendencias predominantes de la reforma al sistema de educación superior propuesta por A.N.U.I.E.S. en 1970, 1971 y 1972 en Hermosillo, Villahermosa y Tepic respectivamente; así como la Ley Federal de Educación editada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1973.

El modelo se resume en: Sistema de créditos académicos, planes de estudio flexibles y Sistematización de la Enseñanza.

La incorporación de estos elementos por parte de la Institución tiene que ver por el fuerte vínculo que hay con el Estado, pero también por la conformación de una visión del mundo que se ha legitimado al interior de los tecnológicos y que tiene que ver con la formación profesional en las ramas de la Ingeniería Industrial. A este fenómeno trataremos de darle explicación en el apartado de los proyectos de formación docente.

Consolidación: de 1976 a 1986 aproximadamente.

El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos se encuentra en una etapa de consolidación, la reorganización de la Secretaría de Educación Pública en 1976, incluyó la creación de la actual Dirección General de Institutos Tecnológicos, destinada exclusivamente a la administración y desarrollo de los mismos.

Basada en los estudios del período inmediato anterior se efectuó una reorganización administrativa del sistema, la cual quedó precisada en los organigramas de la Dirección General y los de los Tecnológicos.

A la vez, la acción educativa del sistema, cumpliendo con las metas establecidas en el Plan de Desarrollo (1977-1982) y los planes de cada uno de sus Institutos, ha establecido siete Centros Regionales de Estudios de Graduados e Investigación Tecnológica, en estos se ha sistematizado la maestría en ciencias, destinados tanto para la especialización de los profesores del sistema como para la formación de técnicos altamente especializados.

2.2 El Modelo Educativo.

Los Institutos Tecnológicos desde su nacimiento hasta 1958, atendieron primordialmente la educación prevocacional, las carreras de técnicos sub-profesionales y la capacitación para el trabajo. Aunque administrativamente dependían del Instituto Politécnico Nacional, el modelo educativo de los siete Tecnológicos existentes variaba de uno a otro.

En 1960, ya separados administrativamente del Instituto Politécnico Nacional, se incorpora la noción de modernización de la educación técnica en el país y con ello un discurso que constantemente incorpora la idea de progreso como el acceso y desarrollo de la industrialización. La modernización, se piensa, garantiza progreso; por eso los Tecnológicos adquieren su carácter de regionales, que a la vez de fortalecer los valores propios, se pretendía que en cada región impulsaran el progreso, hacia la urbanización de las formas de vida. Para entonces se creó la carrera de Ingeniería Industrial como carrera distintiva de los tecnológicos, con planes de estudio anuales y tronco común, durante los dos primeros años y con duración total de cuatro años. En el ciclo medio superior, como ya se ha mencionado anteriormente, se ofreció la enseñanza vocacional, auxiliar técnico, técnico industrial de tipo propedéutico y técnico especializado que era terminal y propedéutico.

En 1966 el sistema se organizó piramidalmente: el ciclo medio básico quedó en las escuelas técnicas y el mediosuperior y superior en los Institutos Tecnológicos. Desapareció la vocacional y se creó el ciclo de técnico-industrial con 1 y 2 años de duración, para el terminal el primero y el segundo para el propedéutico.

En 1961 los planes de estudio pasan a ser semestrales. Actualmente se está desconcentrando definitivamente el bachillerato (únicamente se imparte ya en tres Tecnológicos) para implantarse únicamente el nivel superior.

En 1971 de la ANUIES emana la declaración de Villahermosa en la cual se señaló lo siguiente: "La reforma educativa está estrechamente vinculada al resto de la reforma educacional; que es imprescindible: coordinar los esfuerzos de las instituciones de enseñanza sin menoscabo de su identidad, -- que es necesario crear un sistema nacional de enseñanza, con créditos académicos

nicos comunes y de equivalencia que den la máxima fluidez al sistema" ()

En ese año, ya con 21 Tecnológicos, en la administración central se creó la Dirección General de Educación Superior y en los Institutos empieza la departamentalización académica, quedando a cargo de la Dirección Académica la División de Estudios Superiores, la División de Estudios Técnicos y de Estudios Superiores, y como auxiliar, el Departamento de Servicios Académicos.

Esta estructura dió lugar por un lado a la burocratización del campo académico y por otro a una estructura de movilidad jerarquizada que tendió a generar luchas internas para la ocupación de puestos de mejores rangos, de tal manera que la atención en los tecnológicos a tendido a centrarse en la generación de mecanismos para la optimización de la administración, y dejar en un terreno secundario los campos propiamente académicos. Así, la actividad administrativa a tendido a convertirse en una actividad dominante que ha repercutido ampliamente en la dinámica de la institución.

En 1972 se producen los acuerdos de Tepic (octubre 1972) en los cuales se señaló la necesidad de implementar un sistema de cursos semestrales, establecer las salidas laterales a los diferentes niveles académicos y buscar nuevos procedimientos para la titulación profesional.

Partiendo de los objetivos de la educación superior y la orientación general que ésta asume bajo la idea de adecuar la educación a una racionalidad cinetíficista, el modelo educativo se plantea tres metas:

Metas operativas:

- Prever el crecimiento de la demanda y la manera de satisfacerla.
- Desarrollo de un modelo de crecimiento institucional.
- Diversificación y complementación de las instituciones de acuerdo con las exigencias regionales.

Metas académicas:

- Sistematizar la enseñanza.
- Programa de formación y actualización de profesores.

- Apoyo a sistemas abiertos.
- Impulso a estudios de Postgrado.
- Establecimiento de un proceso permanente de evaluación institucional.
- Establecimiento de un centro de producción de material didáctico.

Metas organizativas.

- Organización por semestres.
- Organización por créditos.
- Redacción de tiempo exigido para estudios de licenciatura y flexibilidad para el examen profesional.
- Movilidad de profesores y estudiantes.
- Servicio social vinculado a centros de producción.

Estos elementos de reforma que fueron retomados por el Consejo Nacional de Directores de los I.T., resolviéndose en una reunión celebrada en la Ciudad Madero en mayo de 1973, son una expresión de la racionalidad con respecto a fines que tratan de abarcar un orden totalitario, orden totalitario en tanto trata de abarcar en una misma lógica la apertura y el control, la flexibilidad y la planeación, etc., imponiendo con esto no sólo una forma de organización de la institución, si no de la propia realidad pues la concepción dominante que se tiene de la misma es como producción económica, de ahí la prioridad a conceptos como movilidad, apertura, formación y servicio social, conceptos que tienen significados particulares a partir del vínculo de las instituciones con los sectores productivos en cada región.

Así, tendríamos que ver estas metas desde un marco institucional (escuela-proyectos productivos), en donde las acciones están determinadas, exigidas y dirigidas por ciertas expectativas de comportamiento que se entrelazan unas con otras.

En concreto, los elementos que se retomaron de la Reforma Educativa en los Institutos Tecnológicos fueron los siguientes: Sistema de créditos; planes de estudio reticulares; sistematización de la enseñanza y el modelo de promoción y evaluación.

Sistema de Créditos.

Este fue el sistema de administración que se adaptó para valorar las asignaturas con base en los objetivos que constituyen las interrelaciones como parte de un currículum, el grado de dificultad en su aprendizaje y el tiempo en el que se cubre el programa correspondiente. La unidad de crédito que se adoptó, fue la recomendada por la ANUIES, la cual se define como:

1 crédito = 1 hora de trabajo por semana por semestre.

Entonces se tiene que:

1 hora de clase teórica = 2 créditos, es decir, 1 hora de clase y 1 hora de estudio.

1 hora de clase práctica = 1 crédito

Considerándose la práctica como las actividades donde se ponen a prueba los conocimientos adquiridos en la teoría, como se establece en el método científico.

Mientras que el crédito es la expresión numérica o valoración cuantitativa que se le asigna a una actividad de aprendizaje en la carga académica de un alumno, el sistema de créditos implica una determinada interrelación entre actividades y experiencias a través de las asignaturas en función de los objetivos de aprendizaje propuestos.

Esta expresión numérica puede considerarse a su vez como un elemento de dominación racional en el sentido que busca la eficacia del conocimiento en términos de acumulación, previendo con ello un posible uso del saber en el campo de aplicación previsto.

Planes de Estudio Reticulares.

Es el conjunto de asignaturas debidamente secuenciadas que integran un plan de estudios, representados gráficamente en forma de red, para que el estudiante logre los objetivos de una carrera.

Cada una de las asignaturas, es analizada para establecer correlaciones con sus antecedentes académicos, de tal manera que resulte una secuencia lógica que garantice el avance del estudiante. Como resultado de este análisis, se determinan las asignaturas prerrequisitos (conocimientos y habilidades que

el alumno debe dominar antes de cursos de asignatura siguiente de la red). - Correoquisito (asignatura que el alumno debe acreditar al mismo tiempo que otra), independientes (asignaturas que no tienen prerrequisito ni correoquisito).

En cada plan de estudios distinguimos tres troncos diferentes. El primero, el tronco común de las diversas carreras que correspondan a una misma área general de aplicación profesional y a un mismo nivel educativo. El segundo es el tronco intermedio que, unido al anterior, configura el plan de estudios general de una carrera. El tercero es el tronco terminal que unido a los dos anteriores configura el plan de estudios de una carrera profesional con su correspondiente especialidad.

A los tres troncos se suman las materias optativas, las cuales son complementaria de la carrera y su especialización y, a menudo entran orientadas a satisfacer las necesidades específicas de carácter regional o sectorial.

Sistematización de la Enseñanza.

Este fue un elemento central en la adopción de la Reforma Educativa en los Tecnológicos, fue un factor en el que se fundamentó la idea de modernización de la actividad académica. El discurso de la sistematización de la enseñanza se centra en señalar la necesidad de promover una educación personalizada en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se promueve el reconocimiento de las diferencias individuales y por tanto, priorizar al alumno en oposición a una supuesta educación tradicional que daba mayor importancia al papel del maestro.

Bajo la idea de modernización, la sistematización de la enseñanza proporcionaba la posibilidad de garantizar un cambio en las relaciones maestro-alumno. La sistematización así se instrumentó a inicios de los años 70 mediante la formación de profesores en el dominio de esta concepción y la utilización de programas por objetivos operacionales.

El programa de estudios se definió como un instrumento de planificación del trabajo docente que confiere a la enseñanza un sentido científico, comprendiendo a éste como un proceso metódico y sistemático, que debía cons-

tituir para el alumno un elemento orientador de su aprendizaje. Debía caracterizarse por su dinamismo, flexibilidad y permanente mejoramiento, mediante una continua evaluación.

En efecto, como veremos más adelante es bajo esta preocupación por convertir a la enseñanza en un proceso científico que se introducen en la dinámica de la relación educativa las actividades de planificar, administrar y controlar, tratando de responder a la racionalidad de un proceso metódico y sistemático.

La expresión extrema de la sistematización de la enseñanza fue la adopción de la taxonomía de Bloom, con el fin de jerarquizar diferentes niveles de aprendizaje y regular la secuenciación y aprehensión de los contenidos.

Modelo de promoción y evaluación.

Con la adopción de la taxonomía de Bloom, se organizó a su vez un sistema de evaluación consistente en la aplicación de diversas modalidades de exámenes para cada objetivo, ordinariamente durante el semestre, con el fin de llevar un control acerca del avance de los estudiantes; se organizaban segundas oportunidades para aquellos que no habían logrado el nivel marcado también durante el curso ordinario. De la misma manera se diversifican las evaluaciones formales de fin de semestre llamados exámenes de nivelación y recuperación. Por último, si el alumno repitiendo la materia no logra su pase, se le concede el examen especial.

La evaluación en sí misma implica ya una valoración con respecto a fines establecidos ya en los programas de estudio. Sin embargo, cabe mencionar que la legitimación a la vez de un sistema de evaluación como este, legitima a su vez una forma de aprehensión de la realidad que consiste en una relación progresiva con el conocimiento que va de lo simple a lo complejo, misma noción que intenta sostener la taxonomía de Bloom con sus categorías de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

A este sistema de evaluación subyace a su vez la idea de administración del conocimiento en tanto exige a su vez la planificación y control de

los conocimientos mínimos delimitados en los programas, de tal manera que se soportan a éstos últimos como fines en sí mismos en términos de eficacia; es decir, es desde la evaluación de los objetivos que se marca el grado de cumplimiento del programa como meta a lograr, obturándose con esto los propios fines que subyacen a los programas.

2.3 Las oficinas de Tecnología Educativa y la formación docente.

Como ya habíamos mencionado anteriormente, fue desde 1971 que se creó un Departamento llamado de Servicios Académicos como una estructura académica-administrativa cuya función fue la distribución del discurso de modernización. Era el momento de "modificar" el sentido de la historia, ahora sí, hacia el logro del desarrollo.

Fue desde el Departamento de Servicios Académicos que en 1973 se organizaron las campañas de formación docente en la promoción del "modelo educativo" y la capacitación de los mismos acerca del manejo de los "instrumentos" que sostenían al propio modelo: la elaboración de programas de estudio por objetivos operacionales; el manejo del reglamento de evaluación; la adopción de los principios de sistematización de la enseñanza y la administración de créditos.

Así mismo, se informaba al alumno como "comportarse" en este modelo a partir de las oportunidades que se le ofrecían, práctica que dio origen más tarde a la creación de las oficinas de Orientación Educativa dentro del mencionado Departamento. Posteriormente se formalizaron también las actividades de elaboración de material didáctico para los docentes, con la creación de las oficinas de Medios Educativos.

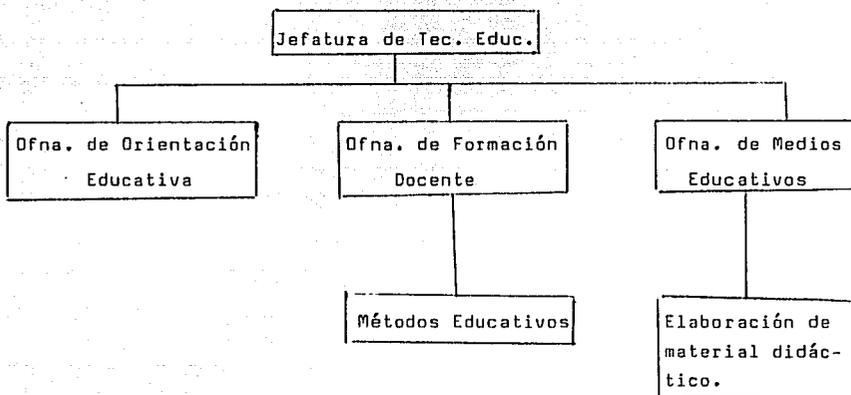
Estas prácticas fueron diversificándose en una búsqueda de atención a lo que suponían eran las demandas de alumnos y maestros por las necesidades generadas con la implantación del modelo educativo.

Fue también a partir de estas prácticas que el Departamento pasó a depender exclusivamente de la Dirección Académica de los Tecnológicos adoptan-

do posteriormente en diferentes momentos en cada Tecnológico el nombre de Tecnología Educativa.* Fue sin embargo, la incorporación a las prácticas de formación docente y de docencia de retroproyectors, proyectores, equipos de video, etc., lo quedó lugar a la adopción de este nombre como identidad para el Departamento.

La incorporación de estos instrumentos por otro lado, puede considerarse como una forma de manejarse prácticamente bajo los parámetros de la modernidad entendida como el acceso a la tecnología.

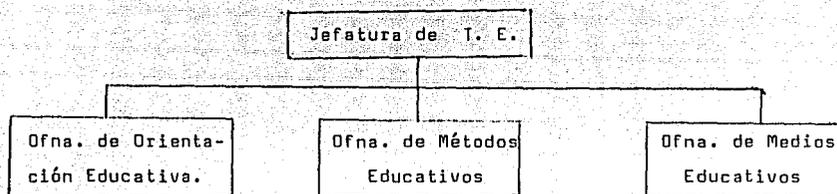
Es hasta 1981 que el Departamento ahora llamado de Tecnología Educativa propone una estructura organizativa a su interior de acuerdo a las actividades que llevaba a cabo, estableciendo el siguiente organigrama.**



* Es necesario aclarar que fue en los Tecnológicos antes que en la Dirección General donde se adaptó primero este nombre, a pesar de las dificultades administrativas que existen para cambiar de nombre a un Departamento.

** Esta organización se propuso en la Segunda Reunión Nacional de Jefes de Tecnología Educativa en 1981.

Sin embargo, esta estructura nunca operó al interior de los Tecnológicos por lo que se estableció en 1982 otra organización que hasta la fecha -- funciona así:



Con el discurso en distribución y ante la inculcación de que los medios, entendiéndolos a éstos como acciones y recursos necesarios a la satisfacción de necesidades funcionales; eran el elemento importante en la realización de los fines, no es casual que se haya optado por reducir la oficina de formación docente a métodos educativos, bajo la noción de que el método es el -- que organiza y dirige al sujeto hacia la apropiación del modelo. La noción de método en este sentido respondía más a la noción de utilidad en un proceso racional que la de sujeto en formación.

Es desde estas estructuras y las prácticas que dieron origen a las mismas que abordaré en el siguiente capítulo los Proyectos de Formación Docente que se han promovido, en lo particular de 1973 a 1982 el primero de ellos, y de 1982 a 1986, el segundo.

3. LOS PROYECTOS DE FORMACION DOCENTE.

3.1 El proyecto de 1973 a 1982.

3.1.1 Hacia el ordenamiento del caos.

La práctica docente hasta 1973 en los Tecnológicos es considerada como tradicional, ¿qué se quiere decir con esto, Desde las versiones que circulan hoy en día en el Sistema de Tecnológicos, lo tradicional consiste en la predominancia de un sujeto sobre otro, y en una forma estereotipada de transmisión que refuerza el lugar de privilegio de un sujeto que es el docente.- Las características de esta práctica serían las siguientes:

1. La transmisión de conocimientos "era" función exclusiva del maestro, esta transmisión se llevaba a cabo por medio de la exposición, lo -- cual lo "colocaba" en un lugar de superioridad con respecto al alumno, por lo que se dice que el sujeto central era el docente.
2. El papel del alumno se reducía a la recepción y repetición de los contenidos, por lo cual se le considera sujeto pasivo.
3. Aunque para los años 60 existían ya programas de estudio en los cuales se basa la transmisión de conocimientos; éstos se reducían al indice de algún libro, por lo cual quedaba a la arbitrariedad del docente la profundidad con que se transmitía cada tema o materia.
4. Como consecuencia de lo anterior, cada docente decidía también como evaluar al alumno, por lo que los criterios subjetivos eran los que determinaban esta práctica.

Esta subjetividad en términos de la amplitud de decisión que tenía el - docente en cuanto a qué enseñar y cómo evaluar es lo que se significó como - caótico a principios de los años 70; lo que cabe preguntarnos ahora es ¿por qué entonces y no antes?

Trataremos de dar respuesta a esta pregunta desde diferentes dimensiones del proyecto histórico-social de ese momento puesto que ; "en él se pro-

yecta lo que una sociedad y los intereses en ella dominantes tienen el propósito de hacer con los hombres y con las cosas". (13)

El proyecto histórico-social que podemos caracterizar desde principios de los 60 a los 70 es el proyecto de modernización que se expresa en un proceso de concentración económica correspondiente con la diversificación relativa de la estructura industrial, que es guiada por el rápido crecimiento de algunas ramas industriales directa e indirectamente relacionadas con la producción de bienes durables de consumo, o con la apertura limitada de nuevos campos productivos por parte del Estado (como la petroquímica). (14)

De esta forma, la industria mexicana comienza a adquirir un perfil "moderno" que se corresponde más o menos fielmente con el del comercio y los servicios urbanos. Las grandes ciudades de México registran experiencias similares. Se trata de una modernización y un crecimiento global que esconden desigualdades sociales y regionales.

El esquema de desarrollo consiste en la sobreexplotación del campo, éste brinda las materias primas a la industria, así como mano de obra, "lo que en términos estructurales significa un desarrollo económico polarizado y simbiótico (el campo subsumido por la industria) y que tal concentración saturará el mercado, decrecerá la demanda, se agotará la posibilidad de que el Estado siga fomentando a la empresa, para que junto con los atenuados conflictos sociales se presente la crisis económica-política, crisis que significará el desuso de un esquema de desarrollo (patrón de acumulación) que exigirá su replanteo con nuevas repercusiones en la estructura social". (15)

Ante la crisis económico-política en la cual se encuentra el país, el Estado se plantea la necesidad de reestructurar la dinámica de desarrollo, impulsando su rectoría en los procesos económicos. Esto significó asumir una política expansionista, mediante la ampliación del gasto público, posibilitando en los primeros años un incremento productivo, aparentemente alentador.

(13) Habermas, J. Ciencia y técnica como ideología. p. 55

(14) Castro Muñoz, Ma. T. ET.AL. Educación técnica superior en México. (Mimeo), p. 5.

(15) Ibidem.

Así se va conformando un sistema de dominio que en términos de Habermas se justifica apelando a las relaciones legítimas de producción; las acciones políticas que se llevan a cabo se van subordinando al sistema económico, puesto que la dinámica que éste adquiere tiende de alguna manera hacia el acceso a la modernidad. "El orden de la sociedad es sólo mediatamente político, e inmediatamente económico". (16)

El subsistema educativo tecnológico por su parte busca adecuarse más estrechamente en este momento a las demandas que la economía del país generaba. Podemos reconocer de acuerdo con Habermas a este movimiento como un proceso de adaptación denominado "racionalización desde abajo", es decir, la modernización determina ahora también los fines de la educación en relación a los ámbitos de trabajo que requieren determinada formación de los sujetos. Es así como desde los 60 a los 70 se expande y diversifica el subsistema de educación tecnológica escolar y se crea la modalidad de formación profesional en y por las empresas. Durante este periodo se plasma el objetivo de adecuar la educación tecnológica a las particularidades de la estructura productiva; el Estado promueve el papel de las futuras generaciones de trabajadores, buscando un acercamiento en cuanto a forma y contenido con el aparato productivo.

Es bajo estas características que la formación de las futuras fuerzas de trabajo se subordinan al posible comportamiento determinado por los fines de producción. Fines que marcan a su vez las acciones estratégicas necesarias en las relaciones y vínculos entre el Estado y las instituciones de educación tecnológica. "Surge así la infraestructura de una sociedad bajo la coacción de la modernización. Esta infraestructura se apodera poco a poco de los ámbitos de la vida: de la defensa del sistema escolar, sanidad, familia, etc." (17)

Paralelamente a la racionalización desde abajo, se genera la "racionalización desde arriba" en donde la planificación ocupa un lugar de orden superior atendiendo al cumplimiento de fines, tendiendo a la instauración, mejora o ampliación de las acciones estratégicas.

(16) Habermas, J. O.C. p. 77

(17) Idem. p. 52.

En el ámbito educativo, el proceso de planificación se expresa principalmente en el Plan Nacional de Educación, publicado en 1977 y que se reorganiza más tarde en torno a programas y metas prioritarias tendientes a aumentar la eficiencia del aparato educativo.

La educación es considerada como uno de los instrumentos más importantes para el desarrollo del país en tanto que permite el progreso de las fuerzas productivas. Ante este panorama no es casual encontrarnos con el cuestionamiento planteado a prácticas concebidas como tradicionales, ante la urgencia de incorporar el proyecto de modernización que haría más cómoda la vida.

La Reforma Educativa en los 70 se presentó como un discurso racional cuya garantía era ofrecer los medios para acceder a un proyecto ideal: mejor modo de vida.

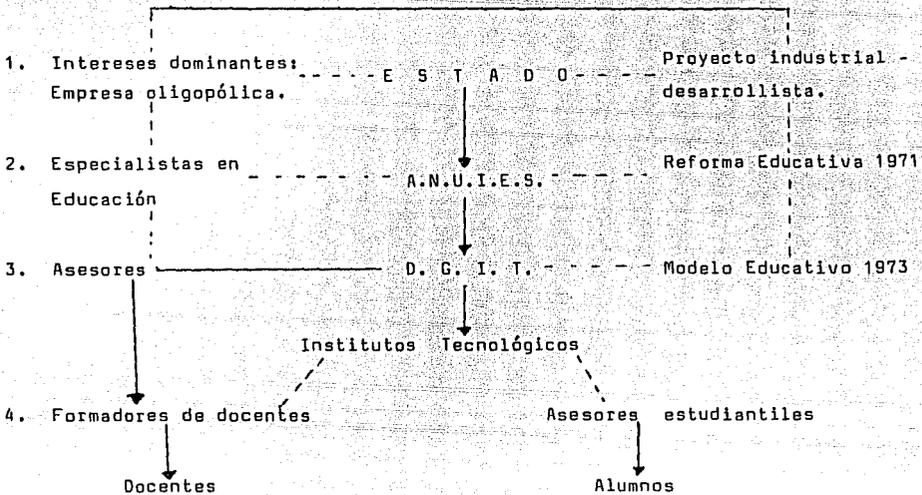
La trascendencia de estos procesos y concepciones en el ámbito de la docencia se objetivó en la generación de discursos tendientes a normar nuevas prácticas educativas que se difundieron a través de la formación docente y que se concretaron en programas fundamentados en una racionalidad técnica.

El paso de lo nuevo pretende dar muerte a lo viejo. Lo viejo es lo tradicional y para aceptar lo nuevo se tiene que negar en lo que se es y ha sido en la tradición. La promesa es que lo nuevo es mejor que lo anterior.

Sin embargo, cabe preguntarnos ahora ¿cómo se concibe lo nuevo?, ¿quién produce este discurso?, ¿a qué intereses obedece,, ¿quiénes lo transmiten? - Al parecer lo nuevo es la incorporación de la tecnología a las prácticas ya existentes, en el fondo el deseo de conservar los valores que han dado determinado sentido a la existencia permanece, la opción parece ser el complemento de los mismos con el uso de otros medios y recursos. Lo nuevo parece ser finalmente el uso de un discurso que permite ocupar diferentes posiciones al interior de una institución. Pero si esto es así, ¿cómo opera entonces este discurso?

3.1.2 Distribución del discurso.

La lógica de distribución del discurso estuvo determinada por la jerarquización del poder al interior del sistema supeditado a una estructura centralista, de tal manera que podemos identificar los siguientes ámbitos de distribución.



Es necesario explicar este proceso de distribución desde un proceso de dominación que si bien está ligado a una estructura de poder altamente jerarquizada no es por el poder en sí mismo que llegó a trascender a las últimas jerarquías (por lo menos hasta los docentes), sino porque hubo procesos de reconocimiento por parte de los sujetos en cada ámbito, lo que le dió en un momento dado validez. Veamos esto en el siguiente análisis.

Como ya se había mencionado anteriormente, el país en ese momento inicia un proceso de modernización al que el subsistema educativo tecnológico se subordina y readecúa tratando de ofrecer los recursos necesarios en cuanto a fuerza de trabajo para la realización de esos fines; fines que estaban dados por la orientación de los intereses dominantes en el sector económico hacia la industrialización.

Esta industrialización que simboliza a su vez la modernidad se concreta en el ámbito educativo en la Reforma Educativa de 1970 y 1971 con las reuniones de la ANUIES, en donde se trata de planificar los medios necesarios para llegar ordenadamente a un fin, es decir racionalmente.

De los elementos que la ANUIES acuerda, la Dirección General de Institutos Tecnológicos recupera los de Sistema de Créditos, Planes de Estudio Reticulares, Sistematización de la Enseñanza y el Modelo de Promoción y Acreditación (descritos ya anteriormente), a partir de los cuales se inicia la inculcación de la idea de modernidad en el sistema en oposición a lo "tradicional", (como aquello que debe ser sólo parte del pasado).

La planificación, sistematización, organización y la evaluación son significantes determinantes en este momento a partir de los cuales se considera la utilidad o inutilidad del hacer con el propósito de contribuir a que el país llegue al paradigma industrial desarrollista. El modelo educativo era el recurso para ese logro, recurso que a su vez se convertía en un fin, como ordenador de la institución. Ahora las dificultades sólo estarían dadas por su operativización. Había también un molde a partir del cual las prácticas que se llevaban a cabo al interior de las instituciones podían considerarse como útiles o inútiles de acuerdo a su eficacia en relación a lo señalado por el modelo; el control de esto estaría dado por un modelo administrativo que apoyara a su vez el modelo educativo: "la eficacia, la productividad y la planificación inteligente ... son los dioses del hombre moderno".(18)

La administración se consideró como un elemento importante en la institucionalización del modelo educativo, no sólo por la actividad administrativa a partir de una forma de proceder, sino por lo propios sujetos que ocupaban la administración. Es importante señalar esto porque en ese momento el sistema se formaba centralmente a Ingenieros Industriales en diferentes especialidades, los cuales eran incorporados, una vez egresados, a la planta directiva, administrativa y docente. Este fenómeno que tuvo su auge en la segunda mitad de los 70, fue consecuencia de la incompatibilidad entre la formación y el campo ocupacional disponible en el sector productivo, pero también de la poli

(18) Horkheimer, M. citado por Maffesoli, M. en Lógica de la dominación, p.148

tica de proporcionar acceso a la educación a mayor número de aspirantes, sobre todo después de 1968.

A consecuencia de estos procesos (desempleo y masificación de la educación), se genera al interior de las instituciones de educación tecnológica un fenómeno que podemos caracterizar como producción de mercados, a lo que dió lugar de alguna manera la propia estructura de la institución. Al asumir los egresados puestos de operativización y control (por lo general incluso sin experiencia profesional previa), imponían con esto a su vez una manera arbitraria de ver el mundo a partir de la conformación de una cultura desde la formación como Ingenieros Industriales, en su mayoría. (Sería el correspondiente a la formación de un arbitrario cultural al que se refiere Bourdieu)*. Formación que está marcada principalmente por un sentido utilitarista en el dominio de la naturaleza y de la propia sociedad (a lo que Habermas llama razón técnica), en el sentido de responder a intereses prácticos (como útiles).

Es desde esta visión del mundo a su vez que el modelo de la sistematización de la enseñanza tendió a institucionalizarse en el sistema de tecnológicos, y por lo tanto a ser dominante. ¿Qué suponía la formación del Ingeniero como para que el discurso de la sistematización de la enseñanza tuviera cabida? Señalaremos dos de los fundamentos de su formación; en primer lugar supone la conformación de una manera de acceso al conocimiento que marca una trayectoria de lo simple a lo complejo, con la aplicación de los principios del método científico; el segundo elemento sería la inculcación de una visión que exige a partir de acumulación de un saber, la utilización del mismo como una herramienta en el dominio y control de determinado campo productivo.

La sistematización de la enseñanza como una propuesta que pregona una visión científicista de la enseñanza tenía desde la visión de una institución conformada básicamente por ingenieros, la posibilidad de ser reconocida de las actitudes anteriormente señaladas. La sistematización por otro lado también ofrecía desde el discurso en promoción, la posibilidad de hacer de la enseñanza un proceso eficiente, de ahí la incorporación de conceptos tales como planeación, organización y control del proceso de aprendizaje.

* Véase: Bourdieu, P. y J.C. Passeron. La Reproducción. Laia, Barcelona.

Este dominio se impone también a partir de contenidos específicos recordando cierta visión del mundo a partir de la educación, "al contenido se lo caracteriza como los significantes que cualifican las formas del hacer y la relación con el objeto del hacer. Es decir, el contenido señala, indica, el vínculo; las formas e inclusión que el objeto guarda hacia el mundo" (19).

Al igual que lo señala Tyler, en este proceso fueron los especialistas los encargados de señalar y otorgar los contenidos que en este caso sustentaban el modelo*.

Los especialistas como distribuidores del discurso original provenían de la ANUIES. Al interior del sistema sin embargo, la preocupación central era acerca de la manera de llevar a la práctica el modelo. ¿En qué iba a consistir en la práctica el modelo?; ¿quiénes lo iban a hacer?

La respuesta a estas preguntas colocó al docente como el elemento central en el éxito del modelo: había que convencer al maestro de llevar a cabo esta empresa.

Sin embargo esta conclusión no fue tan mecánica, la propia difusión de la Reforma Educativa promovía al docente como el agente central a "concientizar" para llevar a cabo este modelo. La atención ahora se dirige hacia la efectividad del discurso, un discurso que el docente desconoce y que es necesario que aprenda; por lo tanto si hay algo que el docente tiene que aprender, también debe haber alguien que lo enseñe: es bajo esta lógica que se abre un lugar para la práctica de un nuevo rol: el formador docente.

- - - - -
(19) Remedi, Eduardo. "Racionalidad y currículo. Deconstrucción de un modelo" en Remedí, E. Y Castañeda, A. Racionalidad y currículo. p. 10

* Tyler señala en su Principios básicos del currículo, que la función de los especialistas es "estipular qué sector y qué conceptos de su especialidad son los necesarios a la función del aprendiente". Citado en Remedí, E. Op. Cit. p. 11.

Así se van creando nuevas jerarquías al servicio de la dominación, en donde los sujetos se convierten en un recurso más de la acción racional con respecto a fines en una estructura para el ejercicio de controles, "que mantiene la vida de los individuos, y la mejora, y los somete a la vez a los a mos de aparato. Así la jerarquía racional se fusiona con la social". (20)

Se conforma una cadena en donde los huecos y enlaces están dados en relación al saber que "falta" a otro y que lo puede colocar como sujeto en formación, de tal manera que el especialista puede enseñar al formador docente y éste al docente, perdiéndose en esta relación la represión que subyace a la propia dominación, puesto que se establece como una relación necesaria de aprendizaje. La creación de este rol presuponia, preservar el orden, la dirección y la estabilidad del modelo.

¿Desde dónde se pretendió legitimar esta visión? ¿Cómo queda incluido ahora el docente en esta idea de modernización? Procedamos a analizarlo concretamente en el programa de formación docente que operó bajo el presupuesto teórico de sistematización de la enseñanza.

3.1.3. Operación y Control.

En la inculcación de este modelo y a su vez en la búsqueda de consenso por parte de los profesores, se organizaron inicialmente cursos para cada Tecnológico, sobre Sistematización de la Enseñanza y elaboración de cartas descriptivas. El docente deberá ser desde este proyecto un operador eficiente: tendrá que redactar correctamente objetivos, porque los fines siempre deben estar presentes; tiene que aplicar técnicas y métodos adecuados, seleccionar actividades que permitan propiciar experiencias significativas o mejor dicho, hacer significativo el modelo para el estudiante.

Después de 1973, cada Tecnológico continuó con su proceso de acuerdo a los recursos y niveles de apropiación con que contaban las personas que coordinaban la formación de docentes.

(20) Marcuse, citado por Habermas, J. en Op.Cit., p. 60

Para 1976 con la justificación de que la práctica de formación docente se había realizado "a través de modelos tradicionales (cursos colectivos), - organizados en lo particular por cada Instituto Tecnológico" (21) , se propone la realización de un programa a nivel nacional en el que se reafirma la intencionalidad económica y utilitaria de la formación docente, como se señala en los propósitos del proyecto de los cuales señalaremos:

"El modelo autoinstruccional presenta las siguientes ventajas:

- a) Permanencia de los capacitados en su lugar de trabajo; lo que les permite seguir en el desempeño de sus actividades.
- b) Posibilidades de absorción de mayor número de capacitados, ya que el material puede funcionar por sí solo, como "agente multiplicador", - por su especial estructuración y por no requerir del complemento de la exposición oral, horarios o lugares especiales de implementación" (22)

El proyecto denominado finalmente "Programa Autoinstruccional para Actualización Docente" (PAAD), fue la máxima expresión de la planificación de la práctica de formación docente , en el que se recuperaban por un lado los elementos centrales de la Sistematización de la Enseñanza y por otro porque esta soportado por un complejo sistema de control de distribución y evaluación a los docentes. En este sentido, estaba encaminado a ampliar los sistemas de acción racional en su estructura de tres módulos en los que podemos reconocer, como ya anteriormente se dijo, los fundamentos de la sistematización de la enseñanza y la planificación misma:

- I. Redacción de objetivos conductuales.
- II. Elaboración y empleo de materiales didácticos.
- III. Evaluación del rendimiento escolar.

A partir de estos contenidos se imponía no sólo determinada visión de la práctica docente, sino la realización de la misma en un sentido utilitarista, pero era utilitarista en tanto se le imponían mecanismos de control - (como era el hechos de visitas a clases para evaluar las presentaciones de los maestros, o bien se le pedía enviar reportes a los coordinadores de formación docente para que éstos llevaran la administración de la atención a --

(21) SEEP:SEIT:DGITR. Proyecto:Actualización Autoinstruccional Docente. México: La Dirección, a. a. p. 2

(22) Idem. p. 4

los procesos de formación docente). También era utilitarista en el tipo de mensajes que se le hacía llegar al docente, como en el siguiente:

"Un maestro es quien facilita el aprendizaje. Si se aceptan las definiciones actuales, aprendizaje es un cambio de conducta. Por tanto, el cometido del maestro es modificar la conducta. Al cambiar las actitudes del estudiante, el maestro le está modificando la conducta. Así como primordialmente se juzga al artista o al científico por sus obras, se juzga al maestro -- por sus resultados: la variación que haya producido en la conducta de sus educandos". (23)

También es importante señalar los mensajes encaminados a propiciar acciones instrumentales como es el caso de la elaboración y selección de medios; será un maestro efectivo aquel cuyos estudiantes hayan aprendido más y sigan aprendiendo, trabaje el maestro con gis y pizarrón o con los últimos medios audiovisuales. Aunque aparentemente lo central era la creatividad del maestro, lo cierto es que la mayoría de los Departamentos de Servicios Académicos se preocupaban más por la adquisición de materiales audiovisuales que de cualquier otro recurso. Esta tendencia se llegó a concretar más específicamente en el trabajo de los cursos de microenseñanza, en donde se revertía al maestro su imagen señalándole sus actitudes positivas y negativas. Lo cual a la vez inculcaba un valor acerca del uso de la tecnología en la enseñanza como bondades de la modernidad. Las acciones estratégicas, también tenían un lugar, como en el caso de las evaluaciones; un maestro considerará haber fracasado si un alumno suyo que obtuvo la calificación máxima en el curso de ciencia, se burla más tarde de todo método o logro científico. Si la enseñanza tiene su razón de ser en ayudar a que cada individuo funcione con efectividad en su vida diaria y contribuya con algo a la sociedad; la preocupación es también lo que el individuo hará cuando ya no este' en la escuela.

Así se va conformando un lugar de identidad para el docente en donde él es en tanto operador de un método capaz de lograr resultados eficaces en la transmisión de un contenido que además le es ya señalado previamente en un programa de estudios.

(23) SEP:SEIT:DGITR. Redacción de objetivos conductuales. México: La Dirección, s. a ... (Programa Autoinstruccional para actualización docente), No. 1, pp. 15-16.

El máximo reduccionismo fue entregarle a los docentes los programas desarrollados completamente, es decir se les señalaba hasta las actividades a realizar en el salón de clases, no sin antes señalar por supuesto que el -- maestro puede apelar a su "creatividad", si le es necesario, y permitirle -- así cambiar las actividades. Creatividad que el PAAD trataba de alimentar en sus tres módulos.

Con este programa se pretendía homogeneizar la práctica docente desde los elementos señalados en los módulos, y por otro lado se pretendía también la homogeneización de los coordinadores de formación docente, de tal manera que si llegaban nuevas personas a este puesto, los elementos de formación seguían siendo los mismos y continuaban allí sin costo extra alguno. La dominación en este sentido, estaba garantizada por los procesos de distribución y transmisión del programa como multiplicador de sí mismo.

Este programa se hizo llegar desde 1977 hasta 1981 a los entonces ya 49 Tecnológicos existentes. ⁴ En mismo recomienda a su vez promover actividades paralelas de apoyo a la actualización y superación de los docentes en el área de didáctica, así como propiciar desde Dirección General reuniones en donde los coordinadores tuvieran la posibilidad de intercambiar experiencias en el manejo del programa. El programa significaba ahora también la comunicación mediada por él mismo entre los sujetos que lo operaban. La experiencia en este sentido se reitera como la posibilidad de hacer significativo el modelo, y la actividad como forma de corporativizar el proyecto en algo propio. Es en la actividad donde se promueve el desarrollo de capacidades, actitudes y habilidades como contenidos necesarios para constituirse en el perfil en el que deberá ser también como formador docente y ser reconocido por el docente como trasmisor de los contenidos que éste a su vez tiene que aprehender, "de hecho en los subsistemas de acción racional con respecto a fines las orientaciones que se exigen son la conformidad con el aplazamiento de las gratificaciones, la organización del comportamiento según normas generales, una motivación centrada en el rendimiento individual y en la dominación activa, y atención a relaciones específicas". (24)

Es en esta lógica que en 1982 se realiza el primer curso para los coordinadores de medios y métodos educativos con el fin de "proporcionarles elementos metodológicos para organizar la formación docente y la comunicación-educativa, conforme a un modelo sistemático del proceso educativo" (25), bajo los lineamientos de la Tecnología Educativa como una concepción ampliada de Sistematización de la Enseñanza.

Este curso fue un momento de síntesis del proceso de racionalización- que se había generado en el sistema, y que se denota principalmente en mensajes como este: "la Tecnología Educativa va más allá de la consideración - de cualquier medio o dispositivo físico o instrumental, es una manera de -- diseñar, llevar a la práctica y evaluar" (26); noción que reafirma los elementos de insumo, proceso, producto de la Sistematización de la Enseñanza, apoyándose específicamente en la elaboración de objetivos operacionales con la taxonomía de Bloom.

Así se va legitimando un modelo de relación teoría-práctica-teoría, en donde la práctica se piensa siempre subordinada a la teoría, o se espera que responda como realidad a aquélla, bajo una concepción dominante de la racionalidad; se evalúa con la intención de que la realidad debe operar bajo determinado orden. Corresponde por lo tanto, formar multiplicadores de la teoría para transmitir eficazmente el modelo a seguir, modelo que bajo esta lógica se interpreta como "científico"; por lo que, tanto el docente como el formador docente vienen a ser sólo operadores del modelo establecido.

Esta concepción se manifiesta finalmente en la 2a. Reunión Nacional de Jefes de Tecnología Educativa con la propuesta para un programa nacional de formación docente en tres módulos: inducción, que tenía como propósito "in-

(25) Curso de actualización de responsables de métodos y medios educativos- del Sistema de Institutos Tecnológicos. (Morelia, Mich.). --Informe y Anexos. -- Oaxaca. Instituto Tecnológico de Oaxaca, 1982, p. v. -- (versión mecanográfica). p. 1

(26) Idem. s/p. (el subrayado es mío).

tegrar al profesor de nuevo ingreso al Sistema de Tecnológicos a través - del conocimiento de su filosofía, organización y modelo educativo"; capacitación, "capacitar al profesor para el ejercicio eficiente de la docencia" -- con contenidos tales como: planeación, elaboración de objetivos operacionales, diseño de estrategia y habilidades de enseñanza, evaluación, etc.; y, - actualización, "ofrecer a los profesores un medio para adquirir información-actualizada sobre tópicos del área educativa" *.

3.1 El proyecto de 1983-1986.

3.2.1 La racionalización como continuidad.

Para finales de los 70 y principios de los 80 se produce una crisis más en el país. La crisis se evidencia a través de síntomas como: "descenso en las tasas de crecimiento económico y estancamiento de la producción, inflación del salario real de grandes sectores de la población trabajadora e incremento de las tasas de explotación" (27)*.

Como ya habíamos mencionado anteriormente, esta crisis que significa el desuso de un esquema de crecimiento y acumulación, exigirá su replanteo con nuevas repercusiones en la estructura social.

Las repercusiones que ha provocado son como las siguientes: "contracción económica generalizada con un rápido aumento de los ingresos gubernamentales y reducción del gasto público, control salarial férreo (crecimiento nominal de los salarios) y perspectiva de crecimiento nulo o bajo con altas tasas de desempleo" (28)*.

* Véase: Reunión de Jefes de Tecnología Educativa del Sistema de Institutos Tecnológicos, 2da. (S.L.P.) -- Informe y Anexos -- S.L.P.: I. T. de S.L.P., 1982, p.v. (versión mecanográfica).

(27) Hirsch, A. Ana. La formación de profesores-investigadores universitarios en México. Universidad Autónoma de Sinaloa. México, 1985, p. 127.

(28) Ibid. p. 128.

Sin embargo, aunque el país sufrió una fuerte conmoción en el terreno económico, es necesario destacar las bondades de las que disfrutó en particular, el subsistema educativo tecnológico. Privilegio que si bien no tuvo -- los alcances prácticos deseados, organizó un discurso que expresaba cómo la clase en el poder, ponderaba una forma de consenso, dentro de una situación crítica.

El Estado se va a preocupar -- ante la nueva crisis económica y el reajuste de la nueva estructura social -- por poner énfasis en la necesidad de racionalizar las políticas públicas con el fin de lograr una eficiente organización de los recursos -- materiales y humanos -- en la definición de metas e instrumentos de aquéllas políticas.

"El Estado tiene que hacer el mayor de los esfuerzos con absoluta buena fe, para asimilar al recurso humano que en materia de investigación existe en el país, porque si no, ¿qué puede hacer ante una alternativa? El Estado no puede aplazar decisiones ni puede fingir que no existen los problemas... .. algunas veces no tiene que escoger entre el bien y el mal, sino entre el mal menor y el mal mayor; ...

No podemos saber todo sobre todo; fundamentalmente es que sepamos qué es lo que debemos saber, qué es lo que nos conviene saber. Por eso en México, en materia de ciencia y tecnología, hemos reconocido modestamente, que debemos aspirar no a la autosuficiencia, sino a la autodeterminación científica y tecnológica.

Formar con gente nuestra una planta básica, fundamental, que nos diga qué traer del extranjero; capaz de separar aquello que es positivo de aquello que es un engaño o una ilusión; -- saber qué es lo que debemos y podemos investigar con nuestras propias fuerzas para no desperdiciar recursos; saber lo que vamos a pagar adquiriendo tecnologías y conocimientos -- del extranjero; saber a dónde vamos a enviar a nuestros jóvenes para que aprendan lo mejor y lo necesario. Eso es lo que en México hemos llamado la autodeterminación científica y tecnológica. No podemos aspirar a más" (29)*

Estas ideas se recuperan en un proceso de planificación sin precedente en el país en todos los ámbitos, partiendo desde planes rectoriales, hasta el Plan Global de Desarrollo, pretendiendo lograr así un prototipo equilibrado y moderno según el desarrollo y las necesidades del país, proyecto aún -- presente después de casi dos décadas, haciendo sin embargo ahora hincapié en

(29) S.P.P.: S.E.G.A.A.- López Portillo, José. Ciencia y Tecnología. México, 1981 (Cuadernos de Filosofía Política nº 49). pp. 24-25.

realizar un país independiente.

La educación tecnológica es considerada como uno de los instrumentos más importantes en el desarrollo de este prototipo de país, es por eso que se le otorga especial atención:

"Ofrezco apoyar a la educación técnica como política fundamental en un país que está urgido de incrementar la tecnología que evite la dependencia del exterior, pues de otra suerte cancelaremos nuestras oportunidades de desarrollo" (30).

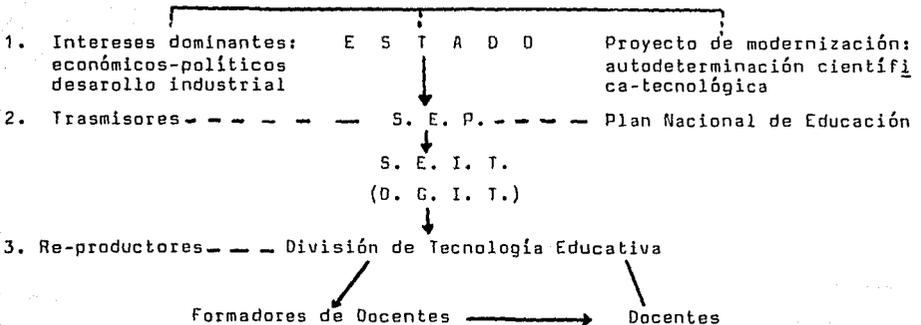
El objetivo central de la modernización vuelve a cobrar un fuerte impulso. Es ante esta demanda que el subsistema tecnológico educativo se inserta legitimando su existencia, ampliando las oportunidades educativas hacia modalidades de carácter terminal, es decir, vinculadas a un destino ocupacional específico desde el nivel medio superior.

Contradictoriamente a este impulso sin embargo, ante las restricciones del gasto público, se establecen bajos costos de operación con el freno al alza de salarios y los límites presupuestales a programas educativos a los que se exige mayor eficiencia a menor costo.

¿Cómo se traduce esta situación a lo que llamamos el segundo proyecto de formación docente a principios de los 80? Identifiquémoslo en el siguiente análisis.

3.2.2 Distribución del discurso.

Los ámbitos de distribución que podemos identificar son:



(30) Idem., p. 7.

Pareciera que la historia se repite. Los tecnológicos aún están atrás con respecto al modelo de modernización de acuerdo a los prototipos a los que aspiraba. Nuevamente esto se hacía recordar en el proyecto educativo llamado Plan Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte en el que se concretó el proyecto de Estado en el ámbito educativo.

Las exigencias de innovación de este plan conllevan a su vez a la reconsideración de los medios empleados hasta el momento encaminados a la modernización. Bajo la racionalidad ya institucionalizada por la trayectoria de una década, se da cabida a una serie de diagnósticos en el sentido de hacer una evaluación de los medios con respecto a fines, es decir, se busca una explicación de la falla de los medios en cuanto a su ineficiencia, pretendiendo que los fines son "correctos" en cuanto a que son fines que contienen el ideal a lograr; " la racionalidad queda neutralizada como instrumento de la crítica y rebajada a mero correctivo dentro del sistema, lo único que todavía puede decirse es lo mejor de los casos, que la sociedad está mal programada" (31) .

Esta concepción se manifiesta concretamente en la Dirección General de Tecnológicos con la demanda a la División de Tecnología Educativa en 1982 de hacer un "nuevo formato" para la elaboración de programas de estudio, puesto que los actuales ya no se "usaban" en los tecnológicos. La demanda está dirigida hacia la forma en términos de ineficacia, por su desuso en la práctica docente a la que iba orientada.

El deuso de la forma como tal, era interpretado desde la Dirección, como un nuevo caos que se demostraba en la falta de uniformidad en los programas de estudio de las mismas carreras en diferentes lugares. Es caos, por otro lado, significaba la imposibilidad de control de la práctica que ante el desgaste del formato no podía garantizar su ajuste a los principios de elaboración de objetivos, ejecución y evaluación, racionalización que se había sostenido en la sistematización de la enseñanza.

(31) Weber, M., parafraseado por Habermas, J. en o.c., p. 58

Hacia esas mismas fechas se habían ya realizado algunos eventos, como - la Primera Reunión Nacional de Jefes de Tecnología Educativa, donde se propo- nía la reorganización de dichas oficinas y otros trabajos como el realizado- por el Comité Nacional de Evaluación en donde se analizaba el Reglamento de- Acreditación, y en que concluía sobre la necesidad de hacer una evaluación - del modelo educativo, estableciendo la diferencia entre lo que pasaba real- mente y lo que "debía ser" desde el modelo.

"La evaluación del Modelo Educativo de los Institutos Tecnológi- cos se orientaría a la evaluación de los insumos del modelo, en términos de su definición y características, a la evaluación del proceso en cuanto su eficiencia respondiendo a las preguntas bá- sicas sobre la flexibilidad del Sistema, los elementos centrales del modelo y la identificación de las desviaciones presentadas, entre otras; a la evaluación de producto en cuanto eficiencia - del sistema para responder al logro de las metas propuestas en - términos del modelo, y en términos del rendimiento escolar" (32).

Con estas conclusiones, mismas que escucharíamos posteriormente repeti- das veces, se formó otro Comité en Tecnología Educativa con representantes - de diferentes tecnológicos para elaborar un nuevo formato para programas de estudio; sin embargo, antes de que el nuevo formato fuera concluido, se con- vocó a las oficinas del Departamento a hacer un plan de trabajo desde cada u na como apoyo a esta acción, por lo que se conformaron a su vez dos Comités- inmediatamente: el de Medios Educativos y el de Métodos Educativos. La Ofi- cina de Orientación Educativa, por su parte procedió a hacer una evaluación- de su programa, puesto que ya estaba funcionando con uno desde 1979*.

- - - - -
(32) SEP:DGII:Comité Nacional de Evaluación. Análisis y conclusiones del co- mite en relación al reglamento de promoción y evaluación de los Ins- titutos Tecnológicos. p. s/n. junio, 1982.

- * Las oficinas de Orientación Educativa fueron las primeras en conformar- se estructuralmente como oficinas académico-administrativas en apo- yo al modelo educativo (1973), su papel consistía en asesorar a los estudiantes para su desenvolvimiento en el modelo. Su programa pa- ra 1971 quedó estructurado en cinco subprogramas: inducción, ases- ría académica, asesoría psicológica, orientación vocacional y orien- tación profesional.

Véase: SEP:SEIT:DGII. Programa Nacional de Orientación Educativa. -- Mé- xico, La Dirección --1979, -- p.v.

El equipo coordinador de este proyecto (el equipo de Tecnología Educativa en Dirección General) promovió la elaboración de los programas nacionales de cada oficina preconcebidamente como algo "alternativo" a lo ya existente. Lo alternativo se concebía como un proyecto que recuperara los intereses de los docentes para su formación, pero que deberían estar contenidos en la búsqueda de "otro" proyecto de país, y que marcaran una distancia con respecto a las concepciones tradicional y de sistematización de la enseñanza (bajo la noción en que las hemos mencionado anteriormente), concepciones en las que finalmente se centraba el fracaso de la educación: "lo nuevo sería la dirección del progreso, pero el crederiomismo de racionalidad no sufriría cambios" (33), como se puede apreciar en la noción de proyecto de país que presenta el programa nacional de métodos educativos:

"Como una alternativa a este proyecto de desarrollo se considera el proyecto nacionalista, que consiste en ampliar el control de la nación sobre los procesos económicos, fijándose como meta el fortalecimiento de la independencia económica y el ejercicio de la soberanía nacional en materia política, económica y social" (34)

También para la realización de este proyecto se plantea la búsqueda de medios adecuados. El logro de los fines está orientado por los medios. Bajo esta concepción es que también el segundo proyecto de formación docente es elaborado desde la razón técnica, pero a la que subyace también una razón -- práctica.

Con la intención de partir de los intereses y necesidades propios del sistema, es que se invitó a participar a formadores de docentes de los tecnológicos. La participación fue aquí un discurso que pretendía en convertirse en dominante y que permitió que la gente invitada se comprometiera en la elaboración de un proyecto; ¿a quién no seduce la posibilidad de llevar a cabo sus sueños, sus fantasías, de mostrar sus intereses? ¿a quién no seduce la fascinación de atrapar en su sueño el de los demás?

- - - - -

(33) Habermas, J. O.C. p. 65.

(34) SEP:SEIT:DGIT. Programa Nacional de Métodos Educativos. México, La Dirección -- p. 9

Se empezaba a olvidar aquí que el proyecto no sólo era la posibilidad - de concretar intereses particulares de un grupo de sujetos que eran convocados a partir de un trabajo concreto, sino definido también por intereses dominantes insertos en un proyecto histórico-social determinado. Y se re-produjeron en efecto, actitudes dominantes. Actitudes que se manifestaron desde los orígenes de la elaboración del proyecto, como lo fue el inicio del mismo con un diagnóstico de las oficinas de métodos educativos.

El propósito de este diagnóstico, fue por un lado, reconstruir la historia de formación docente en el sistema, y por otro, detectar necesidades en formación docente. Se procedió para ello a enviar a los tecnológicos cuestionarios.*

* Estando la Dirección General en el Distrito Federal y todos los Tecnológicos en los diferentes Estados de la República, optamos por aplicar los cuestionarios por escrito con el propósito de hacer un estudio exploratorio acerca de la formación docente de cada Tecnológico, ante la imposibilidad de asistir a cada uno de ellos, personalmente, por razones económicas. Esta acción obedeció también a una búsqueda prejuiciosa -- por nuestra parte por descubrir el "verdadero problema", desplazándolo asimismo desde nuestra interpretación hacia la formación docente, delimitada a su vez por el lugar en el que estructuralmente nos ubicábamos en la institución (oficina de métodos educativos). De entrada, se trataba de responder desde determinada actividad al concepto que nos identificaba como un lugar de acción. Es decir, además de centrar nuestra propuesta de trabajo en el docente, también, de alguna manera, se buscaba la manera de proceder más idónea desde la noción del método. En el cuestionario que aplicamos consideramos cuatro aspectos: 1) Datos Generales de las personas que coordinaban la formación docente; - 2) Cómo habían llevado a cabo la formación docente, desde 1978 (actividades y procedimientos); 3) Qué instituciones colaboraban con ellos en dichos procesos de formación; y, 4) Cuáles eran las necesidades de formación que requerían como coordinadores de formación docente. Como puede apreciarse, los datos que se requerían, obedecían más a una necesidad de evaluar la realidad de formación docente, que de conocer los procesos que en sí se estaban llevando a cabo al interior de los Tecnológicos. Esta actitud de acercarse a la realidad desde un mecanismo de evaluación, es de entrada una forma de continuar con la racionalidad ya establecida al interior de las prácticas en el sistema de Tecnológicos. Sin embargo, esta apreciación, sólo es posible hacerla ahora, a través de una distancia con respecto a actividades ya realizadas.

Véase: SEP:SEIT:DGIT: Diagnóstico de las necesidades de formación para los coordinadores de las oficinas de Métodos Educativos, en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. (Mimeo) -- s/n. 1982.

Los datos que se obtuvieron de los cuestionarios fueron interpretados - como una práctica impuesta en relación a una concepción determinada por la - propia sistematización de la enseñanza en sí, es decir, como si efectivamen- te, la teoría se hubiera impuesto a la práctica., desconociéndose en ese mo- mento otra interpretación desde su sentido histórico social. La micro-ense- ñanza, las técnicas de evaluación y de dinámica de grupo, fueron contenidos- de formación a los docentes detectados como los más frecuentes, mismos que - fueron interpretados más como la imposición de un modelo, que desde los inte- reses sociales allí implicados (como se mencionó ya en el apartado anterior).

Por otro lado, las necesidades expresadas por los coordinadores en cuan- to a formación requerida, era en las mismas área señaladas: métodos, técni- cas de evaluación y dinámicas de grupo. Sin embargo, estas demandas no fue- ron reconocidas como las necesidades de los formadores, sino más bien como - necesidades creadas en la inculcación de la toma de conciencia de un modelo.

¿Desde dónde fueron desconocidas estas demandas como necesidades? Des- de otra concepción de la conformación de la conciencia, es decir, desde el - interés de imponer otra visión del mundo que pretendía ser más válida, más - totalitaria, y por lo tanto "más verdadera".

Esta visión que pretendía ser más verdadera, se basaba en una supuesta- lógica, asimismo racional, comprendida en una secuencia de práctica-teoría -práctica, en donde la práctica se ubicó como deficiente (como resultado del diagnóstico aplicado), como un lugar de faltas, un lugar de ignorancias (da- da la formación de los coordinadores de formación docente) al que había que- cubrir desde la formación de los sujetos. Reflexión que propiciaba, desde o- tra visión, la conformación de la verdadera conciencia. La conciencia, como- "conciencia de algo. ... es intencionalidad, en cuanto siempre se propone fi- nes en el acto de conocer y, explícita o implícitamente se rige por determi- nados valores..." (35)

¿Cómo se conforma esta conciencia? ¿Desde dónde se propone la reflexión de la práctica? La respuesta que se dió a estas preguntas fue desde la pro- puesta de un "modelo de participación" en que se imponía la lectura de la --

práctica a través de diferentes ejes teóricos. La teoría aquí tiene una función utilitarista en un doble sentido: es útil como un medio para explicar la realidad; y, es útil en tanto tiene como fin ser incorporada a la conciencia de quien la "usa". A esta manera de concebir la participación en la conformación de un proyecto, y a la vez una forma de interacción entre la Dirección y los Tecnológicos en el ámbito de la formación docente, subyace a su vez un contenido político de esta racionalidad, es decir, queda implícita la dominación tendiente a constituir una forma de vida en un ámbito específico, como el que aquí se trata.

¿Desde donde tiende este proyecto de formación a ser a su vez un proyecto de dominación? Podemos señalar dos planos en que opera este proceso de dominación: el de la inculcación de determinados contenidos ideológicos, y, el de los mecanismos de participación a los que se convoca a los coordinadores. Trataremos por el momento sobre el primer plano.

Los contenidos teóricos que se incluyeron como contenidos de formación a su vez, se organizaron en su estructura en tres módulos: Inducción, entendida como la identificación del contexto en el que se ubica la institución de trabajo, así como su organización. Desarrollo, con la revisión de diferentes teorías del campo pedagógico que explican el proceso educativo, y, Especialización, en el que se promueve que el profesor historicice el contenido, entendiendo esto como el origen y lógica de construcción del contenido de la asignatura que trabaja, desde la historia de la ciencia y su significación como contenido de enseñanza.*

Estos valores se concibieron desde cuatro ejes teóricos: de la epistemología con Piaget y Bachelard; del aprendizaje con Ausubel y Bleger; de la comunicación con Bosco Pinto; y, del currículum con el trabajo realizado en la ENEP-Iztacala, por el Departamento de Pedagogía desde 1979 .

(36)

* Aunque el tercer módulo pretendía marcar una singular diferencia con respecto al programa de sistematización de la enseñanza haciendo hincapié en el trabajo del contenido como contenido científico, la lógica del programa era una continuación de la propuesta de 1982 en la 2da. Reunión Nacional de Jefes de Tecnología Educativa.

(36) Véase: UNAM:ENEP-I. Departamento de Psicopedagogía. Aportaciones a la didáctica de la educación superior. México: ENEP-I, 1979.

Con esta noción los intereses prácticos, desde los cuales en un inicio se pretendía incorporar al debate de diferentes ideas a los coordinadores de formación, se empiezan a orientar desde la razón técnica; es decir, se tiende a orientar la práctica docente (nuevamente) desde un campo científico que permita conformar acciones estratégicas, desde donde se proporcionan los valores correctos de un comportamiento posible.

Se pretendía con esto crear una cosmovisión científica, cosmovisión que respondía por otro lado a un discurso ya dominante reconocido por el Estado como la autodeterminación científica y tecnológica; en palabras de Habermas, el sentido de la crítica no hacía más que fortalecer relaciones ya existentes, "las legitimaciones resquebrajadas son sustituidas por otras nuevas, que por una parte nacen de la crítica a la dogmática de las interpretaciones tradicionales del mundo y pretenden por tanto tener un carácter científico, que por otra mantienen funciones legitimatorias, poniendo así a las relaciones de poder existentes a resguardo, tanto del análisis como de la conciencia pública" (37).

En la legitimación de lo científico como factor dominante y ante la demanda de apoyar un "nuevo formato" para la elaboración de programas de estudio (demanda que nos interpelaba desde la razón técnica en el sentido de que el programa debía ser un medio de apoyo al formato), se consideró como fundamental centrar el trabajo a partir de las aportaciones de la ENEP-Iztacala. En esta concepción es en la relación triádica contenido-maestro-alumno, donde se construye el método.

La interpretación que se hizo en el programa de este precepto fue la siguiente:

"En el proceso educativo podemos reconocer el método como aquel que se construye en la interacción de tres elementos: contenido-docente-alumno.

El método se va construyendo a partir de las características de cada uno de estos elementos y se ubica como mediador en el logro del aprendizaje.

No existe un método único, porque no existen verdades absolutas aunque un cuerpo de conocimientos contenga características propias de su estructura... que permitan la sistematización de dichos conocimientos" (38).

(37). Habermas, J. o.c., p. 79.

(38) SEP:SEIT:DGII. Programa Nacional de Métodos... pp. 47-48.

En el trabajo con los coordinadores y los propios docentes, este elemento marcó un cambio de entrada: si no había un método a seguir, no había seguridad en el camino. La demanda de acciones instrumentales que "aterrizaran" - esta propuesta no se hizo esperar, se llegó incluso a solicitar la "taxonomía" que ahora se utilizaría para elaborar objetivos, así como cuál sería la "nueva instrumentación didáctica".

La validez de una teoría pareciera estar condicionada de acuerdo a esta demanda por los medios que garantizaran su aplicación. Demanda que deviene a su vez de una razón técnica que subyace a la formación de ingeniería industrial, y también ahora a los administradores, campos de formación de los sujetos que sostienen la cultura académica en el Sistema de Tecnológicos, y que es a su vez una visión dominante de la ciencia, la cual tiene que ofrecer, - desde esta noción, los instrumentos necesarios para una dominación cada vez más efectiva del hombre por el hombre.

Las visiones teóricas propuestas en el programa que originalmente se - plantearon como un marco de reflexión en términos de valoración de la práctica, se interpretaban también como un comportamiento posible de la práctica, - de ahí la demanda de su instrumentación. Esta instrumentación que había sido pensada como una creación autónoma por parte del docente y del formador docente se revertía ahora priorizando los medios sobre los fines; los medios como parte de la existencia misma en una actividad de trabajo: formador docente o docente.

"En este universo la tecnología proporciona también la gran - racionalización de la falta de libertad del hombre y demuestra la imposibilidad técnica de la realización de la autonomía, de la capacidad de decisión sobre la propia vida. ... esta ausencia de libertad no aparece ni como irracional - ni como sometimiento a un aparato técnico que hace más cómoda la vida y eleva la productividad del trabajo. La racionalidad tecnológica, en lugar de eliminarlo, respalda de ese modo la legalidad del dominio; y el horizonte instrumentalista de la razón se abre a una sociedad totalitaria de base racional" (39).

(39) Habermas, J. O.C., p.58

3.2.3 Operación y control.

Otro de los planos en que este proyecto tiende a hacerse dominante es en los mecanismos de participación a los que se convocó a los coordinadores, y que consistieron principalmente en las siguientes actividades:

1. Reuniones regionales con los coordinadores de métodos educativos.
 2. Reuniones con todo el personal de Tecnología Educativa.
 3. Reuniones conjuntas para jefes de Divisiones de Estudios Superiores y jefes de Tecnología Educativa.
 4. Cursos a docentes.
 5. Seguimiento del proyecto.
1. Reuniones regionales con los coordinadores de métodos educativos.

Para fines de 1984 se realiza una reunión con los coordinadores de Métodos Educativos en dos zonas: norte y sur. Sin embargo, la asistencia fue reducida. La reducción del gasto por un lado en estos renglones, afectó la asistencia. Por otro, también la desvalorización que hay al interior del sistema a las actividades promovidas por éste tipo de áreas.

Para esas fechas la mayoría de los coordinadores de la Dirección General organizaba reuniones regionales y los representantes de cada Tecnológico tenían que viajar con pasaje pagado por el Tecnológico.

En esa reunión nos propusimos proporcionar elementos teóricos y metodológicos a los participantes de acuerdo a la fundamentación del proyecto y por otro lado, que elaboraran un anteproyecto de formación docente. La elaboración del anteproyecto se concebía como una resultante del análisis teórico, un mediador entre la teoría y la práctica.

Los elaboradores del proyecto nos asumimos como los formadores, el contenido central de transmisión fue la Epistemología Psicogenética de Jean Piaget y la metodología de Investigación participativa. La formación epistemológica en la concepción mencionada se difundía con el fin de sostener una formación científica en el acto de la docencia, aspiración que de alguna manera -- respondía al discurso ideológico acerca de la autodeterminación, así como -- también a la noción de hacer del proceso "algo" más racional, y por lo tanto -- más válido. En cuanto al discurso de la investigación participativa, puede --

interpretarse ahora como un discurso que permitía establecer un nexo entre los espacios de participación que promovía el discurso del Estado, -bajo una perspectiva populista (en el sentido de prometer ámbitos de participación extensivos a todos los sectores), sentidos que de alguna manera estaban presentes en la promoción del proyecto-, y la orientación desarrollista desde la formación científica para la docencia.

Los coordinadores solicitaban cómo operar ese discurso, cómo traducir un lenguaje especializado en un lenguaje cotidiano para el docente. Así estaba también entendida la utilidad.

El siguiente paso fue solicitarles que elaboraran un anteproyecto fundamentado de lo que harían en formación docente en cada uno de los tecnológicos: el resultado fue que la gran mayoría tendió a repetir el marco teórico que habíamos presentado al igual que los pasos propuestos en la metodología de la investigación participativa.

Este resultado sólo se puede explicar desde el reconocimiento del lugar de autoridad que ocupaban los transmisores por un lado, como representantes de la Dirección General y por otro como "productores" del proyecto. Este reconocimiento Bourdieu lo expresa de la siguiente manera: "Por el hecho de que toda AP (Acción Pedagógica) en ejercicio dispone por definición de una AuP (Autoridad Pedagógica), los receptores pedagógicos están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la AuP de los emisores pedagógicos, y por lo tanto a recibir e interiorizar el mensaje" (40)

Más que pensar en la efectividad del discurso dada la repetición del mismo, se demostró la imposibilidad de apropiación inmediata de algo que han producido otros y que requiere de un tiempo necesario, a lo que mismo Bourdieu llama "trabajo prolongado de inculcación que produce una formación verdadera". A nuestra mirada, los formadores también se asumían como sujetos en formación, por eso la demanda siempre es, ¿cómo hacerlo?

Otro elemento que estaba en juego era la formación que los propios promotores del proyecto sustentaban. Sujetos cuya formación debía del campo de la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía, campos que implican la conformación de una cultura diferente a la dominante hasta ese momento en el sistema

(40) Bourdieu-Passeron. La reproducción. pp. 62

de tecnológicos. Con esto quiero decir que sobre todo predominaban entre - dos campos disciplinarios, las diferencias de lenguaje que implican la con-- formación de diferentes culturas entre campos disciplinarios diversos.

2. Reuniones con todo el personal de tecnología educativa.

En el proceso de racionalización iniciado se continuó con la ampliación a diferentes ámbitos en la inculcación del proyecto. Bajo esta lógica se -- realizaron otras tres reuniones regionales con los coordinadores de métodos, medios y jefes de tecnología educativa en tres zonas: norte, centro y sur.

Siguiendo con el proceso de las reuniones anteriores ahora se solicita al equipo del departamento de cada tecnológico, elaborar un proyecto de trabajo conjunto, apelando a la participación como una forma de dominio.

Elaborar un proyecto conjunto significa la posibilidad de sostener un - lugar de dominio, que estaría ahora condicionado por la capacidad e interés en mantener el proyecto en su conjunto y ampliarlo.

3. Reuniones conjuntas para jefes de Divisiones de Estudios Superiores y jefes de Tecnología Educativa.

Para 1985 el Consejo Nacional de Directores aprueba en una reunión nacional la elaboración de programas de estudio en el nuevo formato*. La exigencia de los directores por aplicar el nuevo formato se debía a que al mismo acompañaba un nuevo reglamento de acreditación, lo cual posibilitaba apoyarse instrumentalmente ante los alumnos para disminuir las oportunidades de acreditación.**

* Para entonces el Comité del nuevo formato ya había elaborado una propuesta de evaluación curricular para el sistema dentro de la cual quedaba la elaboración de programas en el nuevo formato.

** Unicamente se inició con los programas de tronco común por previsión política en un proceso de racionalización de planificar el cambio en forma paulatina.

La rutina bajo la que venían operando los tecnológicos con esta decisión se modifica. Se realizan reuniones en conjunto con Tecnología Educativa y las Divisiones de Estudios Superiores (desde donde se coordinan los planes y programas de estudio en los Tecnológicos), se les pide elaborar planes de trabajo conjunto, priorizando la actividad de elaboración de programas en el nuevo formato, los anteproyectos de formación docente van quedando en segundo plano. Un sentido de utilidad inmediata se impone nuevamente. En la noción de Habermas, el campo de la acción instrumental se antepone al de la acción comunicativa. La interacción se concretó al programa de estudios como centro al que convergen tanto los intereses demandantes de un nuevo formato, como los de ampliar esta demanda hacia la formación docente.

Se empieza así, a formar al personal de Tecnología Educativa y Divisiones de Estudio en la elaboración de estructuras conceptuales, bajo el supuesto de que ellos serían los multiplicadores de esta noción con los docentes, y también bajo el supuesto de un doble mecanismo de racionalización en el -- que además de ser recursos optimizados en el proceso, eran sujetos que se insertaban en un proceso de legitimación del sistema de dominio que "puede ahora a su vez quedar justificado apelando a las relaciones legítimas de producción" (41).

Los mecanismos de dominación, ajustados a las jerarquías de poder se repiten nuevamente.

Se realizan reuniones nacionales para hacer los programas tipo que se distribuyen después a todos los tecnológicos de tal manera que nuevamente a los docentes les correspondía tan sólo diseñar los objetivos y las actividades, pero no modificar el contenido: lo que en su origen había surgido en un sentido de racionalidad se manifiesta ahora como irracional: ¿por qué hablar de estructuras conceptuales con los docentes si no pueden modificar el contenido curricular?

4. Cursos a docentes.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

(41) Habermas, J. O.C. pp. 77

Para 1986 se inician las acciones de evaluación curricular que los Directores aprobaron, propuesta en la que estaba incluida la elaboración de programas, de tal manera que estas dos acciones se realizan paralelamente.

En los cursos a los docentes se promueve por un lado el proyecto de evaluación curricular apegado a la noción de planificación que va desde el diagnóstico del contexto hasta la elaboración de programas de estudio como resultado de 9 pasos anteriores; y por otro se concluían con un ejercicio en que elaboraban sus programas de acuerdo al programa tipo que se les había enviado de Celaya. Nuevamente se reiteraba la función del docente únicamente como operador, su participación se subordinaba a reglas ya dispuestas por otros. Las protestas no se hicieron esperar con observaciones tales como: -- ¿por qué tenemos que empezar con elaboración de programas?; "el problema no son los programas, es la administración la que falla"; "... el modelo de 1973 era correcto, los que fallaron fueron los aplicadores del modelo"; o bien, "todo se solucionaría si sólo cambiáramos el reglamento de evaluación".

Los docentes se presentan ahora como portadores de un discurso aún dominante en donde la conciencia se manifiesta en el sometimiento a los criterios de acción racional con respecto a fines. Por eso es que la demanda ahora se dirige sólo a la modificación de los medios, o en su defecto en señalar los errores en los aplicadores del modelo: en todo caso los errores son humanos, no del modelo.

5. Seguimiento del proyecto.

Bajo el supuesto de que en cada Tecnológico los equipos de trabajo conformados entre Tecnología Educativa y Divisiones de Estudio, continuaran con el trabajo iniciado, se plantea en 1986 la realización de un seguimiento que permitiera obtener información del estado actual en cada Instituto Tecnológico sobre: 1. El desarrollo de su proyecto de formación docente., 2. la elaboración en el nuevo formato de los programas sintéticos elaborados en Celaya, 3. la aceptación o cambios realizados a los programas sintéticos, 4. la comprensión de los fundamentos teóricos-metodológicos, y, 5. la permanencia o rotación de los cuadros responsables capacitados de las áreas de tecnología educativa y división de estudios superiores. (42)

(42) SEP:SEIT:DCIT. Resultados del seguimiento a la implantación del nuevo modelo de docencia en el sistema de tecnológicos. México, La Dirección: Div. de Tec. Educ. -- (Informe) 68 p -- pp. 7

Originalmente este seguimiento se planteó como una necesidad de identificar el proceso en el que encontraba cada Tecnológico en relación a la formación docente y los programas de estudio. Para ello se realizaron visitas a los Tecnológicos por equipos conformados con personal de Tecnología Educativa y Divisiones de Estudio tanto de Dirección General, como de Tecnológicos.

Estos equipos conformados así, pretendían legitimar el proyecto en una actividad que representaba la posibilidad de dominación política del proyecto, sentido que estaba dado por el apoyo económico a la realización de esta actividad en condiciones sumamente restrictiva, sobre todo para este tipo de actividades. Además representaba la posibilidad de mantener el proyecto con el apoyo a la creación de una infraestructura.

Finalmente, el seguimiento se convirtió en una actividad de evaluación con respecto al proyecto, con la argumentación de obtener indicadores para la toma de decisiones. "La evaluación verificará en este punto si lo planteado corresponde a lo obtenido y qué grado de consecuencias se derivan" (43).

Siendo el modelo el marco de análisis, con respecto al primer punto se concluyó:

"...en los proyectos revisados en algunos casos, se encuentra una similitud al Programa Nacional de Métodos Educativos, en aspectos parciales, tales como la estructura en 3 módulos, aún con contenidos diferentes o en otras ocasiones, una estructura reticular con los contenidos propuestos o únicamente retoman la bibliografía... en la interpretación a los lineamientos metodológicos que apuntan a una detección de necesidades y a general procesos participativos, la traducción más frecuente en el caso de reconocer necesidades, es la de ubicar ésta en las peticiones de los profesores para recibir cursos determinados... en el caso de la participación parece que hasta ahora es sólo la posibilidad de encuentro con profesores para comentar problemáticas" (44).

(43) Remedí, E. o.c., p. 27

(44) SEP:SEIT:DGIT. Resultados del seguimiento..., p. 44

Lo anterior manifiesta un criterio de evaluación en el que se ubica la práctica en un proceso todavía distanciado con respecto al modelo, a lo cual se señala como solución formar en mayor cantidad al personal encargado de la formación docente. La formación se racionaliza desde esta noción, como un recurso más para el logro de los fines. La eficacia del modelo estaría dada -- por la cantidad de individuos formados, formación que tendería al logro del consenso con respecto al proyecto ahora planteado.

Es en este mismo tono que se interpretan los demás puntos del seguimiento, señalándose que la imposibilidad de la realización del modelo es por la falta de formación de los profesores y formadores o por la aplicación de estrategia incorrectas.

Implícitamente, la solución sería, según esta apreciación, organizar -- prácticas específicas con miras a la conformación del consenso, para eliminar las contradicciones que se generen en la aceptación del discurso.

La eficiencia del discurso estaría determinada nuevamente, por la aplicación de correctivos a diferentes niveles de un proceso organizado de planificación y control en la distribución del discurso encaminado a la conformación de la conciencia de los diferentes sujetos encargados de la operación del modelo, cualquiera que éste sea.

Bajo esta lógica es que se concluye en el seguimiento:

"... la principal intencionalidad del nuevo modelo de docencia, es replantear aspectos fundamentales del quehacer educativo que involucran al docente en su tarea, al alumno en su proceso de aprendizaje y al contenido en una relación de construcción del conocimiento, promoviendo una infraestructura de apoyo; no se logró que se tradujera en la práctica esta intencionalidad. ... esto nos lleva a pensar que el modelo fue interpretado como una medida remedial restringido a la aplicación del nuevo formato yal nuevo reglamento de acreditación. De tal suerte que no se ha logrado consolidar la infraestructura que permita trabajar de manera permanente e integrada otros aspectos del modelo de docencia, misma infraestructura que creara el espacio para la evaluación curricular de nuestro sistema en un sentido dinámico y permanente, con la finalidad de mejorar nuestra actividad" (45) .

(46) Idem. pp. 65-66.

El fracaso del modelo hasta este momento pareciera consistir en la disociación entre las decisiones racionales y las acciones instrumentales, escisión que abrió un hueco más profundo y que no permitió la identificación con un lenguaje que tendía a ser dominante, lenguaje que pretendía ser un marco en el que se reconocieran los docentes y formadores de docentes, única posibilidad de consenso con respecto al proyecto.

Reconocimiento que todavía cabía la esperanza se diera en un tiempo posterior en donde la posibilidad existe como prolongación del ahora.

CONCLUSIONES.

Atendiendo un tanto a los planteamientos ideológicos acerca de la modernización y a la convocación del Estado a la educación tecnológica, más como institución que como práctica social, se estructura en la Dirección General de Institutos Tecnológicos, la primera propuesta sistematizada de formación docente, con la intención de responder a la demanda de elevar la "calidad" educativa. Esta calidad sin duda alguna se refiere al grado de adecuación de los procesos y productos educativos a las exigencias globales, señalaría que predominantemente del sector productivo.

Esta propuesta se sostiene primeramente con el apoyo de la A.N.U.I.E.S., de la cual se promueve la difusión de un programa nacional de formación docente.

La concepción de este programa se deriva básicamente de la corriente de la Tecnología Educativa. Bajo esta noción se les proporcionaba a los docentes elementos de didáctica, principalmente sobre objetivos educacionales, medios en la enseñanza y sistemas de evaluación. Es importante señalar la incorporación de estos contenidos bajo la idea de que es un recorte en la formación de maestros en el sentido en que se pretende "completar" al docente como sujeto trasmisor. A esto subyace el supuesto de que no es suficiente con que el maestro "conozca" un contenido, sino que además debe saber transmitirlo. Este saber de transmisión es el que pretende contenerse en el campo de conocimiento de la didáctica en un sentido instrumentalista, esto es, porque se pretende proporcionar elementos llamados "útiles" para hacer eficaz la enseñanza, por esto la predominancia de contenidos como la elaboración de objetivos, medios, evaluación y microenseñanza.

Este recorte de la didáctica supone también un recorte del conocimiento pedagógico, pues la preocupación central es cuidar de la transmisión en términos de su organización en un espacio determinado: el aula, espacio que puede ser modificado y reestructurado, lo cual supondría a su vez (según esta visión) una modificación de la relación maestro-alumno. Aquí estaría implícita a su vez la idea de modernidad en el sentido en que se incorporan al proceso -

de enseñanza-aprendizaje medios, recursos y actividades que permitirían "procesar" mejor el contenido por parte del alumno. Por esta razón es que se llega a priorizar el método ante el contenido.

Para 1983 se intenta introducir otra visión del proceso de formación docente, no sin declararse antes contra la Tecnología Educativa, reprobando desde su tendencia tecnocrática hasta su inoperatividad como proyecto educativo ante el Estado. Sin embargo, esta visión no rompió del todo (me refiero a rupturas radicales) con la concepción ya entonces dominante. Se sigue pregonando la optimización del acto de transmisión desde diferentes dimensiones; desde lo social, lo psicológico, lo epistemológico, etc.

Aunque los contenidos promovidos son diferentes en esta segunda propuesta, el sentido sigue siendo el mismo: la búsqueda de la transmisión óptima. Los contenidos de formación, también en este caso, vienen a ser conformadores de la conciencia del maestro, tomar conciencia quiere decir en todo caso, apprehender las normas y valores que desde determinada teoría, ya sea psicológica, sociológica, epistemológica, etc. se promueven. En este sentido se lleva hasta sus últimas consecuencias la educación para la conciencia de la que habla Durkheim, tomar conciencia de determinada visión de la realidad. Visión que hemos reconocido en el trascurso de este trabajo, como racionalidad técnica; racionalidad que se ha concretado en los proyectos aquí analizados, en la organización de contenidos de formación, actividades y prácticas encaminadas a un fin.

Esta racionalidad que responde a fines, pretende hacer de la teoría un instrumento de utilidad, en el sentido en que se le dimensiona únicamente desde su uso en la conformación de determinados comportamientos. La tendencia por un lado es alcanzar el éxito hacia la pretendida modernidad y por otro incrementar el ideal de productividad conformando sujetos que se incorporen a los mecanismos de explotación, desde su aprehensión a un deber ser como conceptos. Desde la visión de Maffesoli, sería que el sujeto queda encuadrado en el concepto como rol docente, es decir, un concepto en el que el docente se tiene que reconocer, identificar, ya sea como operador, como guía, como orientador, como apóstol, etc.

Lo racional se sostiene aquí también en un discurso que pretende homogeneizar al sujeto desde su rol. Desde lo homogéneo no hay posibilidad de ser en lo individual, es anulado en aras de su adaptación y adopción de un modelo que pretende inculcar la creencia de alcanzar una sociedad igualmente justa para todos.

La opción para acceder al modelo es "acumular conocimientos" para lograr el progreso social sostenido en el ideal de la educación: la modernización en búsqueda del progreso.

Estos proyectos implican la planeación de un fin, en donde las relaciones sociales tienden a normarse como condición necesaria al bienestar institucional. Es en este proceso de normatividad donde surge el control como una lógica que trasciende a la práctica y comunicación de los propios sujetos: reglamentación y normatividad en la distribución de recursos y del propio discurso entre los Tecnológicos y la Dirección General, reglamentación y distribución sostenida en una estructura jerarquizada de mayor a menor rango.

La planeación también se promueve en rechazo de la improvisación, interpelando al docente como conductor hacia el fin. Los programas de formación docente se conforman como un lugar de tránsito hacia ese fin. La formación docente es su instrumentación desde la función que la institución le ha asignado al formador docente como conformador de la conciencia de los docentes, y que busca trascender en un proceso de dominación desde el sostenimiento de un hecho: la contribución del docente en la constitución del sujeto social. Así, las mismas relaciones pretenden racionalizarse en jerarquías que marcan el interjuego del rol en relación al saber: formador docente -> docente; docente -> alumno.

El fin, como proyecto o deber ser es a su vez un lugar en el que se coloca al formador docente, esperando que se asuma como portador de ese nuevo lugar de identificación al que debe acceder el docente. Es el formador también desde su rol el que se plantea la constitución del otro (docente) hacia el ideal, ideal que generalmente se significa en un perfil o una serie de funciones elaboradas por otros.

La pregunta que cabe hacernos ahora sin embargo, es ¿qué trascendencia -- han tenido estos programas de formación docente?, ¿hasta dónde los docente -- han incorporado a su práctica estas nociones?, ¿hasta dónde se han identificado con estos planteamientos?, y tal vez la pregunta más importante es: ¿desde dónde se han identificado con estos planteamientos?, ¿qué es lo que esperan -- los maestros de los cursos y programas de formación a los que se incorporan?

Estas preguntas surgen de mi experiencia durante siete años de participar en actividades de formación docente. Me ha llamado la atención sobre todo la demanda de aquellos maestros que han pasado ya por una serie de cursos de formación; o bien que tienen ya muchos años de practicar la docencia: me atrevería a señalar que su solicitud sigue siendo la misma, sólo cambia su manera de expresarla; siguen solicitando métodos, técnicas, o sugerencias para "ser mejores o buenos docentes". También manifiestan en su mayoría que los cursos que han tomado no les han sido de utilidad, o que únicamente aplicaron algunas cosas las dos semanas siguientes de concluir un curso.

Aunque este comentario sería de sorprendernos, no lo es tanto como el hecho de que sean éstos docentes los que continúen demandando formación; ¿qué -- esperan con esta demanda?, ¿qué es lo que solicitan realmente?

Parece que continúa implícito en la demanda un modelo, sin embargo, es un modelo que no atraviesa por los contenidos que tienen que transmitir o por su organización, parece ser una demanda que va más allá de eso; tal vez tiene -- que ver más con la búsqueda de una imagen en la que pretende encontrar la imagen que desea ser, es decir, una imagen especular. En este sentido tendríamos entonces que identificar a la relación educativa como una relación amorosa en donde el docente en lo particular buscaría un proceso de formación con la intención de aproximarse cada vez más a una figura ideal que le devuelva -- esta imagen de "bueno" o "mejor" docente, según lo expresa.

Pero esto es tan sólo una hipótesis, porque de ser así, ¿cómo se traduce para el docente en términos de apropiación esta figura ideal?, y en todo caso, ¿qué docentes se mantienen en esta búsqueda? ¿por qué siguen demandando formación? Estas son preguntas que de alguna manera quedan sugeridas como producto del presente trabajo y que pretenden abrirse a otro trabajo de investigación.

BIBLIOGRAFIA

1. BOURDIEU, P. y Jean Claude Passeron. La Reproducción. Barcelona, Layal 1981.
2. GARGANI, Aldo. ET. AL. Crisis de la razón. México, Siglo XXI, 1983.
3. GABAS, Raúl. Habermas
4. HABERMAS, Jurgen. La ciencia y la técnica como ideología España, Tecnos, 1984. 181 p.
5. HORKHEIMER, M. "Sobre el concepto de la razón", en Sociología. España, Taurus, 1979.
6. HOYOS MARTINEZ, Fernando de. El modelo curricular de los Institutos Tecnológicos Regionales después de una década: un balance crítico. México: DGIT, 1983, 33 p.
7. MAFFESOLI, Michel. La lógica de la dominación. Barcelona, Península, 1977. 241 p.
8. OLIVE, León. Estado, legitimación y crisis. México, Siglo XXI, 1975.
9. REMEDI, Eduardo y Adelina Castañeda. Racionalidad y currículum. CINVESTAV-IPN: Departamento de Investigaciones Educativas, 1986. (Cuadernos de Investigación).

DOCUMENTOS.

10. Curso de actualización de responsables de métodos y medios educativos del Sistema de Institutos Tecnológicos. (Morelia, Mich.) -- Informe y anexos. Oaxaca: Instituto Tecnológico de Oaxaca, 1982. -- p.v. (versión mecanográfica).
11. Reunión de jefes de tecnología educativa del sistema de Institutos Tecnológicos, 2ª. (S.L.P.) Informe y anexos -- S.L.P.: Instituto Tecnológico de S.L.P., 1982. p.v. (versión mecanográfica.)
12. SEP:SEIT:DGITR. Elaboración y empleo de materiales didácticos. -- México: La Dirección, s.a. -- v.2,3 -- (Programa Autoinstruccional para Actualización Docente; N° 3).

13. SEP:SEIT:DGITR. Evaluación del rendimiento escolar. México: La Dirección, s.a. -- v.2 -- (Programa Auto-instruccional para Actualización Docente N° 2).
14. SEP:SEIT:DGITR. Redacción de objetivos conductuales. México: La Dirección, s.a. --v.1 -- (Programa Auto-instruccional para Actualización Docente N° 1).
15. SEP:SEIT:DGIT. Análisis y conclusiones del comité en relación al reglamento de evaluación y promoción de los institutos tecnológicos. México: La Dirección, 1982 s.p.
16. SEP:SEIT:DGIT. Programa Nacional de Métodos Educativos. México: La Dirección, 1984. 68 p. (anexo 1-15 p.)
17. SEP:SEIT:DGIT. Resultados del seguimiento a la implantación del nuevo modelo de docencia del Sistema de Insitutos Tecnológicos. México: La Dirección, 1986. Informe. 68 p.
18. S.P.P.:S.E. Ciencia y Tecnología. México: Dirección General de Documentación y Análisis, 1981. Discurso del Lic. José López portillo. -- 30 p. (Cuadernos de Filosofía Política).