



**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Smith Martins, Marcia (1990)
**“ASPECTOS SOCIO-PEDAGÓGICOS DEL PROGRAMA DE
FORMACIÓN DOCENTE DEL CISE”**
en Perfiles Educativos, No. 49-50 pp. 44-50.

ASPECTOS SOCIO-PEDAGÓGICOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DEL CISE

Marcia SMITH *

Aquí se discute una experiencia de profesionalización del docente de educación superior que se conoció como Sub-Programa B del CISE, con la intención de analizar las condiciones sociales presentes en el replanteamiento y legitimación de una profesión, en el caso del docente, tanto en el nivel disciplinario como en su práctica. La autora considera que tales condiciones deben estar presentes en la realidad para viabilizar el ejercicio y el éxito de la prestación de un servicio profesional renovado, pero no fueron contempladas por ese programa y posiblemente en ello residen las limitaciones que sufrió en su implantación.

La verdadera dimensión de la crisis de la educación universitaria en México, a nivel estatal, se percibe en la desprofesionalización del protagonista principal de la institución educativa: el docente.¹ El sentido y la eficiencia del cuerpo de principios y prácticas que fundaban la prestación docente esperada por la sociedad, ha perdido vigencia; la legitimidad de sus actos profesionales ha sido puesta en entredicho, y con ello gran parte de la institución educativa.

Los procesos que concurren en esa situación se dan en órdenes distintos, pero es en el espacio de la docencia, la gran articuladora de las funciones universitarias² donde se conjuntan para expresar en su forma más cruda el deterioro del sistema.

En términos de su reformulación global, cualquier intento de rescate de la institución considerando, por supuesto, los procesos sociales que la están permeando, tendrá que lograr una redefinición adecuada de la profesión docente como condición para alcanzar el éxito.

Sociológicamente, y basándonos en Paradeise (1986),- diríamos que toda profesión congrega los siguientes planos: un saber especializado, profesionales como intérpretes de este saber, un espacio social de ejercicio y un código que rige las condiciones de la prestación.³

El saber es la competencia que se construye relacionando las necesidades con la ciencia, "dando su saber por positivo, éticamente neutro, universal, o sea independiente de sus condiciones de aplicación, e impersonal, o sea independiente de aquel que lo aplica" (op. cit. p. 9). La ciencia positiva genera la solución de las necesidades sentidas cuando se elaboran las competencias.

Esta relación es un elemento fundamental de la argumentación que busca el asentimiento de la sociedad. Esta manera de entender la profesionalización no admite competencias disonantes con la sociedad, una vez que profesionalización significa obtener privilegios sociales por el control de un oficio.

* Profesora investigadora de CISE.

Los profesionales son sujetos sociales encargados de la defensa de su espacio de ejercicio, de su código y de la continuidad del reconocimiento social a través de la actualización constante del discurso sobre su competencia frente a sus diversos públicos. ¿Será éste el tipo de proceso de profesionalización al cual los docentes universitarios se sometían?

La búsqueda de una nueva profesionalización de la docencia es un tema cada vez más frecuente en las discusiones sobre reforma universitaria, principalmente cuando ésta fija su eje en la calidad académica. No obstante, es un cometido que se resuelve en la vivencia de los procesos que envuelven la docencia y es protagonizado por los propios docentes en su heterogeneidad respecto de su formación y práctica. En consecuencia, las propuestas de formación docente representan con creaciones parciales de esa heterogeneidad, que reflejan sentido y prácticas divergentes de diferentes grupos involucrados en la docencia. La aceptación de una propuesta por parte de la sociedad o institución tiene que ver con la capacidad de argumentación y convencimiento, concerniente al contenido de sus enunciados propositivos y a la fuerza política del grupo que la propone. En el marco de este proceso de búsqueda se formulará la respuesta a la pregunta anterior: ¿qué docentes y qué tipos de docencia se implantarán en la universidad pública?

El análisis de una propuesta de formación docente, bajo cualquier perspectiva, tendría que recuperar los planos antes señalados para generar una comprensión global de su viabilidad.

Así, es interesante observar, por un lado, los contenidos de las propuestas, o sea la competencia elaborada a partir de una conexión entre necesidad y conocimiento, que se manifiesta en el sentido y en las prácticas de una prestación profesional, y por otro lado, considerar que en una reflexión crítica están implicadas tanto *la defensa de esta competencia frente a diversos públicos*, como la viabilidad de su aceptación por parte de la institución educativa.

El texto que se presenta resulta de una reflexión hecha según estos lineamientos sobre el Programa de Formación Docente del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM.⁴ Un buen principio para ello puede ser una revisión esquemática de la realidad docente universitaria como elemento de apoyo para diagnosticar necesidades de profesionalización.

La prestación sin competencia

En los estudios sobre población docente de las instituciones universitarias, el primer dato que sobresale es su crecimiento acelerado. La inquietante cifra cercana a diez profesores universitarios creados diariamente en los últimos quince años en el país es bastante conocida, e igualmente lo es el número total de profesores, que sobrepasa a los 100,000.⁵ A estos datos es importante agregar que los últimos esfuerzos de análisis indican gran heterogeneidad de la planta académica, constituyéndose en segmentos diferenciados y de difícil aglutinación en función de intereses comunes o de referentes para una identidad compartida.

No es el propósito de este trabajo discutir las formas en que se ha dado este crecimiento y esta segmentación, sino registrarlos como elementos que conllevan la pérdida de la competencia en la práctica docente; en el caso de algunos, por desconocerla, y en el de otros, por no tener condiciones de operar de manera tradicional, debido al cambio que ha implicado en la relación educativa el fuerte crecimiento de la población estudiantil. La competencia se deslegitima dando oportunidad a que aparezca una prestación vacía *de oficio*, que tiende a ser impugnada o utilizada para otros fines.

Conviene señalar algunas características de la desprofesionalización también en el nivel del trabajo docente cotidiano. Nos referimos a los impedimentos de la percepción integral y del control de su actividad, tanto por situaciones de organización eficientistas, fragmentadoras de los procesos de trabajo, como por una incapacidad de articulación de las tareas determinada por situaciones económicas donde priva la inercia y vaguedad de las entidades.⁶ En el primer caso, estamos frente a intentos de planeación rígidos, impuestos desde arriba, donde se priva al profesor de la mayoría de sus recursos e instrumentos de trabajo; donde éste es relegado a ser un mero "ejecutor" de un programa. Esta situación es más frecuente en la enseñanza media superior. En el segundo caso, se encuentra el funcionamiento de gran parte del nivel superior, con su mayoritario contingente de maestros por horas, poco vinculados a sus dependencias y con un interés reducido en el ejercicio docente.

El cuadro que se presenta, aunque sintético, alcanza a mostrar los supuestos de una descomposición de la competencia profesional, en lo que se refiere a los docentes, acompañada simultáneamente de un aumento de individuos dedicados a ofrecer esa prestación a la población demandante en las universidades.

Una competencia suplantada

Las condiciones mencionadas configuran la deslegitimación de la competencia docente. La ausencia de sentido y eficiencia de las prácticas sugiere una relación truncada entre ésta y los saberes que la podrían justificar y servirle de argumentación para el convencimiento del público demandante. La competencia se deslegitima, lo que permite que aparezca una prestación vacía de oficio que tiende a ser impugnada por los demandantes. En contrapartida, esta situación suele ser utilizada por las burocracias educativas para justificar su acción, expansión y racionalidad.

En general, la docencia que se ejerce en el nivel de licenciatura se basa, en la práctica, en un régimen de asignaturas por horas, en currícula aisladas de objetivos globales, definidas por intereses personales, posiblemente arbitrarios, de un maestro; el vínculo entre profesor y alumno frecuentemente es impersonal y autoritario, además de que no se detecta en los profesores un dominio competente de los contenidos disciplinarios y didáctico-pedagógicos, y mucho menos el compromiso de lograr aprendizajes significativos para los alumnos. Este es el cuadro de la descomposición de una competencia o desprofesionalización. El maestro se envuelve en procesos educativos cuya finalidad meritocrática y credencialista es ineludible; no posee condiciones para hacer de su práctica docente, en cuanto actividad profesional, un instrumento que vincule expectativas y necesidades con la prestación de un servicio adecuado, pues es ajeno a la configuración y el potencial de su prestación profesional, o sea, a la profesionalidad de su ejercicio.

Las consecuencias de la ausencia de profesionalidad⁷ pueden ser variadas, pero es indudable que la inexistencia de un dominio competente del oficio redundará en la pérdida del control de su propio espacio profesional, en lo que respecta al sentido y orientación que se le quiera imprimir, generando una inercia interna en el nivel grupal y una pasividad e impotencia para la actuación externa. Esta es la otra cara de la moneda de la desprofesionalización, la incapacidad política de reorientación de sus prácticas, primero en el nivel de su propia institución, y después en lo que se refiere a dimensiones contextuales.

Si estos procesos donde se desarrolla una profesión se dan simultáneamente con cambios. En las fuerzas políticas presentes en una institución, como fue el caso de la UNAM (post-72), donde figuraron sindicatos y cuerpos burocráticos en consolidación, los espacios profesionales de la docencia, sin elementos de autorreferencia aglutinadores para la construcción de una identidad o *ethos* de profesión, son fácilmente copados por intereses y racionalidades de otros grupos. Sin embargo, así configurada, la situación profesional del docente no excluye una visión crítica de la

misma y aun el surgimiento de propuestas alternativas para las prácticas educativas universitarias. No obstante, la reconfiguración de la actividad docente no es una tarea formal que se pueda realizar con base en modelos preestablecidos, más bien se construye en relación con la realidad, en un proceso de tensión e interpretación mutua.

Por estos motivos, y frente a la situación que actualmente priva en las instituciones universitarias, la cual esquematizamos en las líneas anteriores, el análisis interno de una propuesta es insuficiente, ya que la propia profesión está desfigurada, y la *resolución del problema no se agota en la redefinición del contenido o conceptualización de la docencia*. Se hace necesario entonces emprender la tarea de analizar los aspectos sociales de una propuesta.

Así, además del análisis interno de una nueva propuesta docente, es necesario reflexionar sobre las dimensiones sociales recogidas por la conceptualización que se hace de la docencia; sobre cómo el aspecto social está articulado e integrado con las demás dimensiones, cómo se expresa esto en el plan de estudios de los cursos de formación docente que la propuesta debe generar.

Pero si deseamos percibir la *viabilidad* de una proposición alternativa, elemento indispensable de su valoración, se requiere también un examen de la problemática externa, para que ésta sea aceptada por la comunidad. Entramos en la dimensión de su legitimación, de sus condiciones y supuestos y de su interacción con el entorno social.

La búsqueda de una competencia: Formación para el ejercicio de la docencia. (Sub-Programa B del CISE)

El Sub-Programa B que imparte el CISE define como su objetivo central "contribuir a la profesionalización del ejercicio docente de los profesores universitarios, a través de una formación que le permita el desempeño adecuado de las tareas docentes".⁸

La lectura de los documentos básicos del programa señala que su elaboración fue un esfuerzo gradual de búsqueda de elementos y lineamientos que se proponen como respuesta a realidades percibidas como problemáticas y que demandaban soluciones. La reflexión se inicia con la intención de formar maestros para el proyecto CCH, ajustándose a la nueva perspectiva de "entender la enseñanza, no únicamente como la transmisión de saberes, sino como la promoción de cuestionamientos sobre esa realidad, como la búsqueda y creación de condiciones que permitieran el encuentro y la acción sobre ella"⁹.

Sin duda alguna estuvo siempre presente la intención de una reflexión crítica sobre la realidad docente y ésta se explicita claramente a partir del momento en que se la considera como una práctica social. A esta precisión teórico-metodológica (conceptuando la docencia como práctica social) se llega después de recorrer varios caminos, incluyendo la crítica a la tecnología educativa.

Esto ocurrió en los últimos años de la década de los setenta, cuando el CISE ya se había constituido, con la fusión del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Los trabajos académicos en la dependencia ya habían sufrido la influencia de los neo-marxistas, principalmente de Althusser y de la Escuela de Frankfurt, sin olvidar, por supuesto, la recuperación gramsciana.

A partir de ahí se deriva la definición de educación, y por ende, de docencia, como práctica social, y se da prioridad a la dimensión social en todos los planteamientos conceptuales sobre la docencia.

Por otro lado, en el nivel de señalamientos epistemológicos, se desprenden del Sub-Programa B lineamientos acerca del conocimiento como una construcción permanente en función de un quehacer concreto, históricamente determinado; esto es, la posibilidad de transformación de una condición histórica con una visión totalizadora de la sociedad. Además, esto genera la idea del docente como investigador de su práctica, en la medida en que la construye confrontándola permanentemente con la realidad.

Con estos supuestos, el Sub-Programa B propone una profesionalización del docente y de la docencia como transformadores, con una competencia generada a partir de conocimientos científicos fundados en una relación transformadora de lo concreto. La caracterización que se hace del docente es la siguiente:

Era necesario tratar de formar un profesional de la docencia posiblemente ideal que fuera capaz de promover en el estudiantado un profundo conocimiento, una actitud crítica y auto-crítica, una disposición permanente para el aprendizaje y una sólida formación científico técnica con la cual enfrentara, de manera comprometida y eficiente, los problemas que debiera resolver en el ejercicio profesional (Pérez Rivera, 1987).

Y sobre la docencia:

Este ensayo intenta dar una formulación teórica a la docencia de los elementos que la constituyen y de las interrelaciones que la afectan o determinan. Constituye una aproximación que apunta a una visión totalizadora del problema, trascendiendo el nivel descriptivo para llegar a una interpretación de la docencia como objeto de conocimiento, generando orientaciones de la práctica docente (Arredondo *et al.*, 1979, p. 4).

También, sobre los egresados:

Este propósito de la docencia universitaria, su conceptualización y sus implicaciones, constituyó el fundamento sobre el cual se esbozó un perfil del egresado universitario, estructurado en tres categorías pedagógicas, relativas a los aprendizajes: aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser, referidos a un quehacer profesional determinado, a los valores que permitirán su incorporación a los procesos y cambios de la ciencia y de la tecnología, y a los relativos al desarrollo pleno de las capacidades y a la participación comprometida de la vida social (Eusse *et al op. cit.*, p. 27).

Al analizar el contenido general del Sub-Programa B, que da clara la aceptación de la docencia como un espacio de inserción contradictoria en la sociedad, sugiriendo posibilidades de transformación.

El programa inicia la discusión de la problemática docente, tanto en términos teóricos como en aquellos referidos a la realidad mexicana, a partir de la segunda unidad del plan de estudios adoptado: "Aspectos sociales de la docencia". Ahí se expresa ya el privilegio del aspecto social. Para reflexionar sobre los tres ejes curriculares: aprendizaje grupal vínculo maestro-alumno y curriculum, se abordan los enfoques psicológico y didáctico a partir del enfoque dado a lo social.

De alguna manera es una propuesta que admite la posibilidad de resistencia dentro de la institución, en el sentido de reorientar las prácticas educativas. Se aleja del reproductivismo y desea crear una competencia docente de alto nivel que se responsabilice de la introducción de innovaciones en la educación universitaria, y que a su vez garantice la calidad académica en la formación profesional que demanda la sociedad.

El programa puede ser calificado de novedoso en relación con el momento que se presentaba, donde la influencia de los lineamientos tecnicistas en la educación era muy amplia.¹⁰ El Sub-Programa B rechaza la perspectiva de la educación, y por supuesto de la docencia, que enfatizaba la plenitud de un individualismo apartado de una inscripción social aunada a la visión positiva, éticamente neutra, universal, del conocimiento. Intenta recuperar el vínculo con la colectividad, o mejor dicho, trabajar en el contradictorio y difícil espacio de articulación entre sociedad e individuo, planteando una docencia que atienda el movimiento de lo social y no desconozca la construcción de individualidades.

En realidad, la tarea era enorme, considerando el contexto en que pretendía inscribirse, descrito en el apartado anterior. Defender y establecer una prestación profesional de este tipo requiere una sustitución total de las características de la competencia tradicional. La tarea de "reprofesionalización" abarca desde la revisión de sus presupuestos epistemológicos, reorientación de sus objetivos, reconstrucción de sus actores, hasta la recuperación de los espacios perdidos para otros grupos en el proceso de masificación de las instituciones de educación superior.

Una competencia sin prestación

Tanto por la perspectiva que se adopta como por el centralismo en los aspectos sociales con que se concibe la formación del docente en el Sub-Programa B, éste se sitúa como una propuesta antagónica a la institución universitaria vigente. La didáctica crítica, tendencia que se desprende del trabajo del CISE, difiere de lo establecido. Esto genera una pregunta entonces: ¿En qué términos el Sub-programa B, basado en sus propios recursos teórico-metodológicos, plantea su viabilidad e instauración?

Si esta pregunta no tiene respuesta en función de una interpretación del contexto social e institucional donde se quiere actuar, la propuesta estaría trunca y sería una suerte de ejercicio academicista. Pienso que la respuesta tiene que recuperar la postura frente a las relaciones entre educación y sociedad más específicamente entre conocimiento, poder y cambio, en un determinado momento histórico.

Ésta parece ser una tarea que no fue desarrollada en la propuesta del Sub-programa B. Es posible que la preocupación existiera, pero no se concretó en aportes claros que establecieran líneas de retroalimentación entre contexto y propuesta, de manera que ésta pudiera ser reconocida.

El planteamiento de la educación como práctica social implica este tipo de trabajo; incluso, para ser congruentes, Podríamos decir que le es esencial. Entraríamos en el campo de los sujetos sociales históricamente constituidos, de las mediaciones que lo vinculan con la sociedad y con el conocimiento, lo que impediría caer en un mecanicismo, es decir, suponer que la estructura social determina directa e inexorablemente la conducta individual.

La educación formal, y en su interior, la docencia, es mediadora en tanto que comprende elementos que se relacionan con la constitución de los sujetos sociales y la actuación de estos procesos de reproducción social. El favorecer o impedir la reproducción está condicionado por la experiencia, por los contenidos, habilidades alternativas y actitudes transmitidas, o bien depende de que el sujeto se logre constituir a partir de las prácticas educativas, en cuyo caso es la concreción de las mediaciones. Deslindar estos elementos y realizar una práctica docente coherente con una determinada posición es tarea del maestro. Ésta es una de las instancias, por supuesto conflictiva, que envuelve el ejercicio del poder a través del proceso de socialización y difusión del conocimiento.

Tal tarea sólo puede realizarse cuando el maestro conoce plenamente su oficio, cuando tiene una competencia que le permite el manejo adecuado de todo el potencial de su profesión, incluso, y de manera muy importante, en términos técnicos. En este cometido se ubica el primer momento

político de su trabajo. Él es capaz de contrarrestar intenciones políticas de dominación recurriendo a su competencia profesional.

El segundo momento político es la transferencia o ampliación de esas experiencias en el nivel de su práctica para el ámbito societal.

Estos dos momentos gozan de alguna simultaneidad y se apoyan mutuamente. Lo que se quiere señalar no es la primacía de la competencia técnica sobre la conciencia política, pero sí la necesidad de un actuar político ineludible y lúcido, fundado en una competencia profesional sólida¹¹.

El señalamiento de una preocupación respecto de las mediaciones y del aspecto político de la práctica docente fue un recurso para dar respuesta al problema de la viabilidad de la propuesta del Sub-programa B en las instituciones. Pero no sólo eso, hablar de transformaciones y de cambios en el nivel estructural, como se contempla en el Sub-programa B, exige una reflexión profunda sobre el movimiento de lo social en un determinado momento: sus sujetos, sus orientaciones valorativas y las respectivas fuerzas políticas.

Creemos que éste sería un camino coherente con la ubicación teórico-metodológica que fundamenta al Sub-programa B. El rechazo al reproductivismo debería haber implicado también una superación de la perspectiva estructuralista, donde se limita la acción de los sujetos.

Los aspectos sociales del modelo de docencia que subyace en el Sub-programa B necesitan avanzar hacia la recuperación de la acción del sujeto, para entender la posibilidad transformadora del maestro, como lo plantea el modelo que presentan. De lo contrario el modelo es contradictorio.

En ausencia de esa complementación temática ineludible, la reflexión en el desarrollo del programa derivó, con cierta frecuencia, en generalizaciones mecánicas y radicalizadas de un neomarxismo estéril.

Retomando lo dicho en párrafos anteriores, insistimos en que el sujeto, en el caso de la educación, actúa alrededor del valor del conocimiento como poder. Esto significa, por un lado, un compromiso con su propia competencia profesional, y por otro, la delimitación del área prioritaria de su responsabilidad política.

Si estos razonamientos son certeros, es necesario concluir que el Sub-programa B y su concepto de docencia tienen que avanzar en su reflexión teórico metodológica de manera consecuente, en el entendido de que es una propuesta de carácter político de avanzada en el momento de su concepción, la cual se interrumpió debido a un vaciamiento teórico, poco explicable. El reto de seguir adelante con los lineamientos iniciales abortó y el resultado fue una propuesta inacabada, pero al mismo tiempo institucionalizada y formalmente transformadora.

En este sentido, tal propuesta de formación de maestros no puede esperar el asentimiento social en la lógica acostumbrada de las demás profesiones que definen una competencia no transformadora. Éstas se constituyen a partir de una relación lineal entre una necesidad social y una ciencia de corte positivista, estableciendo la argumentación de su discurso legitimador frente a un público o instancias adecuados. En el caso de competencias que llevan a cambios en el sistema de dominación, cuestionadoras entonces, los procesos son distintos y tienen que ver con los propios sujetos sociales interesados en estos cambios. Las primeras se relacionan con la normatividad, con lo establecido; las segundas, con lo nuevo, con el movimiento.

El trabajo del Sub-programa B se ubicó en estas últimas: propugna por los cambios, y su camino debe ser distinto de una profesionalización "normativa". El esfuerzo a emprender se refiere

justamente a ese punto: entender, deslindar y recorrer esos caminos, so pena de invalidar lo ya construido.

NOTAS

1. "Un rasgo definitorio de esta segmentación es precisamente su carácter histórico, pues no obedece a una racional división del trabajo conforme a diferentes funciones académicas sino a la cristalización de facto de identidades atropelladamente formadas sobre la base de las diferentes trayectorias de acceso a los muy diversos contextos institucionales, la mayor parte de ellos marcados por la desprofesionalización" Rolin Kent, "En torno a mitos y paradojas del trabajo académico", en *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 1, febrero 1989, p. 16.
2. "En la discusión sobre los problemas universitarios es modular la cuestión de los académicos, los agentes centrales y permanentes de la vida universitaria: mientras que los estudiantes y los funcionarios entran y salen, los académicos permanecen. Asimismo, no hay reforma académica sin la intervención voluntaria de profesores o investigadores en la reformulación de contenidos, prácticas y éticas". *Ibidem*, p. 12.
3. Catherine Paradeise, "Retórica profesional y especialización", en *Informe Bibliográfico*, núm. 30, feb. 1986, *El Nacional*, pp. 7 y ss. Traducido de *Sociologie du Travail*, vol. XVII, núm. 1, 1985.
4. Los documentos consultados fueron los siguientes: Documento informativo sobre el Sub-programa B: Formación para el ejercicio de la docencia CISE-UNAM. 1983 (documento interno); Martín Arredondo, Martha Uribe y Teresa West, "Notas para un modelo de docencia", en *Perfiles Educativos*, núm. 3, 1979; Graciela Pérez Rivera, "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM en *Perfiles Educativos*, núm. 38, 1987, P. 5; Ofelia Eusse Zuluaga, Hortensia Murillo y Martha Uribe, "Programas de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos Teórico-metodológico", en *Perfiles Educativos*, núm. 38, 1987, p. 20, Generación 1985-1987, El papel del CISE en la formación de profesores *del nivel medio y superior (Análisis de una experiencia)*. (Tesina). Programa de la Unidad "Aspectos Sociales de la docencia", Sub-Programa B, CISE-UNAM.
5. Ma. Casillas et al, "Mitos y paradojas del trabajo académico" en *Universidad Futura*, op. cit. p. 6
6. José Arthur Giannotti, *A Universidade em ritmo de barbárie*. Caps. 1 y 2. Sao Paulo Brasil, Ed. Brasiliense, 1986
7. "Si en los sistemas de relaciones que constituyen a los universitarios especialmente a los académicos, se pierde la diferenciación cualitativa, el reconocimiento de autoridades legítimas y liderazgos basados en el saber y en la competencia para desarrollarlo, el espacio del poder académico tiende a ser ocupado por los administradores, ya sea de los contratos colectivos o de los aparatos funcionales de las instituciones. No es extraño observar en nuestra Universidad a los académicos como espectadores de los conflictos que, en su nombre, protagonizan las autoridades y los sindicatos" M.A. Casillas et al, op. cit., p. 11
8. CISE-UNAM, Documento informativo, op. cit., p. 2 (subrayado nuestro).
9. Graciela Pérez Rivera, op. cit., p. 6.
10. Es interesante transcribir un extracto de un texto de Henry Giroux, publicado en 1983, para percibir las coincidencias con el planteamiento del Sub-Programa B, hecho años antes. Escribe Giroux "Teoría de la totalidad: Una teoría de la totalidad evitaría la trampa de tratar las escuelas como si ellas existieran en un vacío político y social. Al contrario de eso, las escuelas serían analizadas, tanto histórica cuanto sociológicamente, en términos de sus relaciones con otras instituciones económicas y políticas. En Términos pedagógicos concretos, esto significa que los educadores precisan situar la escuela dentro de un contexto social que revele tanto su desarrollo histórico como la naturaleza de la relación existente con la racionalidad dominante. El punto central en este análisis es que los maestros vean la evolución de las escuelas y prácticas escolares como parte de una dinámica histórica en la cual diferentes formas de conocimiento, estructuras sociales y sistemas de creencias sean vistos como expresiones concretas de intereses de clase específicos. Obviamente, esto no debe sugerir

que se reduzca la escolarización a un reflejo de los imperativos de ciertos grupos poderosos. Tal caracterización ignora la naturaleza activa de la resistencia en los seres humanos y frecuentemente borra la relación compleja entre escuelas y sociedad dominante. Lo que se juega acá es la necesidad de propiciar un enfoque teórico para el desarrollo de categorías más críticas que puedan ser utilizadas para entender la ligazón entre la manera en que una sociedad es controlada y organizada y los principios que estructuran la experiencia escolar. Inherente a este enfoque es la noción de que las escuelas actúan como agentes de la reproducción social y cultural. Pero para que los conceptos de reproducción superen una explicación funcionalista radical, será necesario desarrollar un análisis más integrador de las interconexiones entre cultura, poder y transformación" en Henry Giroux, "Teoría crítica e resistencia", en *Educacao Para alem das teorias da reproducao*. Petrópolis, Río de Janeiro, Brasil, Ed. Vozes, 1986. (El original en inglés es de 1983; extracto traducido del portugués por M. Smith).

11. Guiomar Namo de Mello, Magisterio de primero grauda competencia técnica ao compromisso política. 9ª. ed Sao Paulo, *Brasil, Ed. Cortez y Autores Asociados*, 1988, p. 145. (Colecao Educacao Contemporânea).