



PODER Y SABER EN LA PREPARATORIA No. 10, DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR
EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS.

PRESENTA

ROSALÍO ESTRADA NÁJERA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MAURA DE LA CARIDAD SALABARRÍA ROIG.

IGUALA, GRO., MÉXICO

FEBRERO DE 2018

AGRADECIMIENTOS

Al Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica que por medio de sus directivos, me permitieron hacer realidad y acercarme a la investigación educativa. A todos ellos mi máximo agradecimiento.

Doy gracias a los Doctores: Maura de la Caridad Salabarría Roig, José Sergio Puig Espinosa, José Manuel Benítez García, quienes con suprema paciencia y fortaleza de ánimo, leyeron y aportaron valiosas sugerencias a mi trabajo de investigación.

A los profesores y alumnos de la escuela preparatoria No. 10, que participaron de manera muy atenta en la presente investigación.

DEDICATORIA

A mis padres, con mucho afecto.

A mi esposa por apoyarme siempre, por interiorizar en mí la necesidad de continuar en el ámbito de la investigación.

A mis hijos, como un regalo supremo a los esfuerzos y sacrificios a los que han sido sometidos para alcanzar esta meta, y a la vez como motivación.

A todos mis familiares y amigos.

INDICE

CONTENIDO	PÁG
Introducción	3
CAPÍTULO I. Contexto y antecedentes	17
CAPÍTULO II. Marco teórico. Michel Foucault y el acto educativo	36
CAPÍTULO III. Resultados y análisis	60
CONCLUSIONES.....	121
RECOMENDACIONES	123
BIBLIOGRAFÍA.....	124
ANEXOS	134

Índice de cuadros

	Página
Cuadro 1.Poder y saber, opinión de los profesores.....	73
Cuadro 1. Poder y saber, opinión de los estudiantes.....	74
Cuadro 2. Ejercicio de poder del profesor en su práctica docente, opinión de los profesores.....	78
Cuadro 2.Ejercicio de poder del profesor en su práctica docente, opinión de los estudiantes.....	78
Cuadro 3. Relación profesor-alumno en la práctica docente, opinión de los profesores.....	86
Cuadro 3. Relación profesor-alumno en la práctica docente, opinión de los estudiantes.....	87
Cuadro 4. Evaluación del desempeño de los estudiantes, opinión de los profesores	95
Cuadro 4.Evaluación del desempeño de los estudiantes, opinión de los estudiantes.....	95
Cuadro 5. Estrategias y actividades didácticas, opinión de los profesores.....	99
Cuadro 5. Estrategias y actividades didácticas, opinión de los estudiantes.....	99
Cuadro 6. Recursos didácticos y métodos de enseñanza, opinión de los profesores.....	102
Cuadro 6. Recursos didácticos y métodos de enseñanza, opinión de los estudiantes.....	102
Cuadro 7. Actitud del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, opinión de los profesores	104
Cuadro 7. Actitud del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, opinión de los estudiantes.....	105

INTRODUCCIÓN

Poder y saber en la unidad académica preparatoria No. 10, de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG¹), es el contenido del presente estudio.

Tema objeto de estudio.

El tema-objeto de estudio- es “Poder y saber”. Una vez seleccionado el tema, la *delimitación* se ubicó en “la unidad académica preparatoria No. 10 de la UAG”. Por lo tanto, se delimitó el tema a una sola unidad escolar y no en el de todas las unidades académicas que conforman el Nivel Medio Superior (NMS) de la UAG, que cuenta con 46 unidades académicas distribuidas en las ocho regiones del Estado de Guerrero. Además, **la temporalidad estudiada** comprende de 1999-2010, periodo de vigencia de la puesta en marcha del plan de estudios de 1999 del NMSUAG.²

Planteamiento del problema

Es imprescindible estudiar las relaciones de poder y saber en la práctica escolar de la escuela preparatoria No. 10, de la UAG, porque al trabajar con sujetos educativos en la transmisión-adquisición del saber no todos los estudiantes tienen la voluntad de saber. Algunos estudiantes, van a la escuela pero con poca responsabilidad en su proceso de aprendizaje, son pasivos y no se constituyen como el “motor” de su propio aprendizaje. Sin hábito de búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa. Además, en las relaciones pedagógicas al asumir, el profesor, la pedagogía del método tradicional de enseñanza en la transmisión y adquisición del conocimiento, se aleja de lo indicado en la propuesta curricular de

¹ Para diferenciar a la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) con la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), a ésta última, a partir del 2013 se le reconoce como UAGro; no obstante, a lo largo del presente trabajo se utiliza las siglas UAG para referirse a la Universidad Autónoma de Guerrero, ya que la bibliografía utilizada lleva las siglas UAG.

² UAG (1999), Plan de Estudios. Currículum del Bachillerato de la U.A.G. Chilpancingo, Gro.

1999 del NMS, que concibe al profesor no como un “transmisor del conocimiento” sino un “facilitador o guía” en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Pregunta de investigación.

Para conocer el entramado de las relaciones pedagógicas se formuló la siguiente **interrogante de investigación**: ¿cómo se manifiestan las relaciones de poder y saber en la práctica escolar de la unidad académica preparatoria No. 10 de la UAG?

Respuesta anticipada (hipótesis).

Las relaciones de poder y saber se ejercen a través de una práctica tradicional de enseñanza, por lo que el profesor no se constituye como un “facilitador o guía” en el proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo mismo, el estudiante, tampoco se constituye como el “motor” en la elaboración de su propio aprendizaje; y la evaluación es una forma de control del estudiante y no como lo plantea el plan de estudios de 1999 del NMSUAG, que es para realimentar y hacer los ajustes pertinentes para lograr aprendizajes significativos.

Tipo de investigación

El tipo de investigación es descriptivo, con un enfoque cuantitativo. Es descriptivo porque no investiga las causas y se limita a describir cómo se manifiestan las relaciones de poder y saber en la práctica educativa, registrado en el archivo de la unidad académica preparatoria No. 10, del archivo personal del autor del presente estudio y de sus pares docentes y describir, también, lo señalado en el Plan de estudios 1999-2010, respecto a tres elementos fundamentales en la relación profesor-alumno: 1) el rol del profesor, 2) el rol del estudiante y 3) la evaluación que realizan los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje y, luego describir

lo que argumentan los profesores y estudiantes en relación a los puntos ya señalados y relacionarlos con la teoría de Foucault.

Objetivo general.

Describir cómo se manifiestan las relaciones de poder y saber en la práctica escolar de la Escuela Preparatoria No. 10 de la UAG.

Objetivos específicos

- 1) Fundamentar teóricamente la relación poder y saber en el contexto escolar.
- 2) Determinar cómo se transmite y se adquiere el saber en el proceso de aprendizaje del estudiante.
- 3) Describir cómo se manifiesta el ejercicio de poder del profesor en el proceso de aprendizaje.
- 4) Describir cómo se manifiesta el ejercicio del poder del alumno en su proceso de aprendizaje.

Métodos de investigación.

Se recurrió a métodos a nivel empírico: de análisis-síntesis, Inductivo-Deductivo, así como los métodos a nivel empírico: Estudio de la documentación, la observación y la aplicación de encuestas y entrevistas, así como los métodos matemático-estadísticos.

Tareas

Para alcanzar el objetivo, se plantearon las siguientes tareas: Indagar: 1) El contexto de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), del Nivel Medio Superior y de la preparatoria No. 10)?; 2) ¿qué es poder y saber?; 3) ¿cómo se

manifiestan las relaciones de poder y saber en la práctica escolar de la preparatoria No. 10 de la UAG?.

Instrumento de recolección de la información empírica o de campo.

Se usó la encuesta. Para ello, se elaboró un cuestionario con siete dimensiones y 45 preguntas, ítems o indicadores, como a continuación se indica.

- 1) Dimensión: Poder y saber.
- 2) Dimensión: El ejercicio de poder del profesor en su práctica docente.
- 3) Dimensión: Relación profesor-alumno en la práctica docente.
- 4) Dimensión: La evaluación del desempeño de los estudiantes.
- 5) Dimensión: Estrategias y actividades didácticas.
- 6) Dimensión: Recursos didácticos y método de enseñanza.
- 7) Dimensión: Actitud del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Elaborado el cuestionario, se piloteo en dos ocasiones. Se aplicó tanto a profesores como a estudiantes el 12 y 13 de mayo de 2010.

Población y muestra.

Profesores. De un universo poblacional de 50 profesores (100%), se tomó una muestra aleatoria de 20 profesores (40%). El muestreo fue de tipo probabilístico: aleatorio simple.

Estudiantes. De un universo poblacional de 400 estudiantes (100%), se tomó una muestra aleatoria de 80 estudiantes (20%). El muestreo fue tipo de probabilístico: aleatorio simple.

Aplicado el cuestionario, se procesó la información para presentar los datos en tablas de frecuencias y se procedió a su análisis y descripción de la información empírica.

Otras consideraciones metodológicas. En la selección del tema y a partir de la búsqueda bibliográfica³ se determinó que Michel Foucault (1926-1984) es el teórico que más se acerca al tipo de investigación que aquí se presenta. Por ello, el basamento teórico de Foucault usado como “una caja de herramientas”,⁴ constituyó el **marco teórico** de la investigación realizada; toda vez que el pensamiento de Foucault intenta comprender la compleja realidad actual y su pensamiento “(...) es parte de un giro radical de nuevos modos de producción de conocimiento en las ciencias sociales, las humanidades y la educación”.⁵

Además, Michel Foucault, en sus trabajos, recurre al *archivo* como recurso de investigación en el trabajo intelectual. “Por *archivo* entiende la masa de cosas dichas, que no analiza desde el lenguaje que le dio origen o desde un sistema lingüístico, sino que lo estudia desde la masa verbal que ha sido fabricada por los hombres y que ha sido puesta a funcionar en instituciones, y con la que ellos han tejido su historia y su existencia. El archivo, es pues, ‘el análisis de las condiciones históricas que dan cuenta de lo que se dice o de lo que se rechaza (...) es una gran práctica de los discursos’ que tiene reglas, condiciones, funcionamiento”.⁶

³ Hay autores que escribieron acerca del poder, como Canetti, Elías, *Masa y poder* (1981), Muchnik, editores (Traducción del alemán de Horst Vogel), Barcelona, España; Maquiavelo, Nicolás (2000), *El príncipe*, Ediciones, Leyenda, S.A. 2ª edición; Van Dijk, Teun A. (2009) *Discurso y poder*, edit. gedisa, entre otros; sin embargo, se eligió a Michel Foucault porque es quien relaciona el poder con el saber y con la educación, para el cuidado de sí y de uno mismo.

⁴ Para Foucault “sus libros son cajas – herramientas hechos para que si la gente ‘quiere abrirlos, y usar tal frase, tal idea, tal análisis como un destornillador o (...) para hacer corto circuito, descalificar, romper los sistemas de poder, incluidos eventualmente aquellos mismos de los que han salido mis libros (...) ¡tanto mejor!”, citado por Lechuga Solís, Graciela (2007: 23), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

⁵ de Alba, Alicia y Hernández Ambríz, Isabel (2011: 3), *Programa del Seminario. Michel Foucault. Trazos hacia lo educativo. Obra, contexto y vida*, CIDHEM, moderadoras del Seminario de Maestría y Doctorado, semestre febrero-junio, Cuernavaca, Morelos, México.

⁶ Ver Lechuga Solís, Graciela (2007: 90), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

En suma, como regla y método para realizar el presente trabajo, se recurrió, como lugar privilegiado, además de la bibliografía consultada, a la revisión del archivo que tiene información acerca del tema estudiado. En consecuencia, al tratar del poder y saber, se refiere a las relaciones de poder y saber del maestro en el acto educativo de la institución escolar de referencia. Por ello, la lectura que se haga del texto constituye un acto de reconocimiento al esfuerzo perseverante del docente, que de acuerdo al plan de estudios de 1999,⁷ confiere al docente preparatoriano la responsabilidad de despertar en los estudiantes el gusto y el deseo por saber y aprender en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, el texto da cuenta de los desgarramientos que hace el profesor en el ejercicio del poder y saber en la práctica educativa hasta el límite de agotar la tolerancia en el esfuerzo por contribuir a transformar la vida del joven adolescente para que transite con cierto grado de facilidad de la heteronomía a la autonomía y el disfrute de la vida y de su vida a través del ejercicio del poder y saber en la relación profesor-alumno.

Otra advertencia, el texto que aquí se presenta, no pretende confrontar el contenido del plan de estudios de 1999-2010, como poder formal, con la experiencia narrada, descrita y escrita por los que ejercen el poder y saber que se incardina, elabora y re-elabora en la práctica educativa, como poder real. Más bien, el trabajo se limita a describir la experiencia vivida y contenida tanto en la información obtenida a través de la encuesta así como la información registrada en la mente y en los archivos de la institución educativa acerca del ejercicio del poder y saber en el acto educativo y de lo instituido, establecidos en los documentos rectores que rigen la vida de la Universidad Autónoma de Guerrero así como el de la unidad académica preparatoria No. 10 de la UAG.

Reunida la información, se analizó e interpretó para, posteriormente, describir el hecho estudiado. En lo que concierne a las fuentes consultadas, se elaboraron

⁷ UAG (1999), Plan de Estudios. Currículum del Bachillerato de la U.A.G. Chilpancingo, Gro.

fichas de contenido y fichas bibliográficas y, de esa forma, se fue registrando la bibliografía consultada.

El trabajo se divide en tres capítulos.

El primer capítulo se refiere al contexto en que se desarrolla la investigación. Se da cuenta que desde sus orígenes la UAG se inscribe en una lucha de relaciones de poder y saber para dar educación a la sociedad. Así de 1960-63 a 1971 la UAG se debatía entre los intereses políticos de los grupos oficiales que usaban a la institución como un grupo de presión para la obtención de puestos políticos. Además, residían los intereses modernizadores de un capital que pretendía hacer de la UAG una fuente de mano de obra barata y capacitada para atender el turismo, la industria y el comercio a través del proyecto educativo modernizador que impulsó el entonces rector Dr. Jaime Castrejón Diez, en 1971.

Sin embargo, tras el empuje del movimiento estudiantil y popular, en 1972 gana la rectoría de la UAG el Dr. Rosalío Wences Reza y con él se instaura el proyecto educativo Universidad-Pueblo que se mantuvo vigente hasta 1984. Sin embargo, a partir de ese año comienza a ser desmantelado ese proyecto educativo; de tal forma que en 1984, durante todo el año, le niegan el subsidio y la UAG se vio obligada a cambiar de modelo educativo. Por tanto, los universitarios guerrerenses han transitado del modelo Universidad-Pueblo al modelo educativo “**universidad innovadora, moderna, democrática, crítica y pertinente**”.⁸

En lo que concierne al contexto en el Nivel Medio Superior de la UAG, éste se caracteriza porque en 1970 asume los postulados de la declaración de Villahermosa, aprobándose un plan de estudios de tres años a cursarse en seis semestres. En 1974, se reformó dicho plan de estudios al incorporarse materias del marxismo, estableciéndose un tronco común de dos años a cursarse en cuatro

⁸ CGRU (2000:31--38), *La urgente transformación de la Universidad Autónoma de Guerrero. Propuesta central para la discusión*, Chilpancingo, Gro.

semestres y cuatro opciones de bachillerato: físico-matemático; químico-biólogo; humanístico-social; y, económico-administrativo a cursarse en los semestres quinto y sexto⁹. En 1981 se vuelve a reformar el plan de estudios, se reduce el número de opciones propedéuticas de cuatro a dos: ciencias humanístico-sociales y formales-experimentales, se amplió el tronco común a cinco semestres y las opciones de bachillerato se cursaban en el sexto semestre. Pero éste plan de estudios, no fue aplicado en todas las escuelas preparatorias y pervivieron ambos planes de estudio hasta 1999, año en que se pone en marcha el plan de estudios denominado: plan de estudio de 1999. En este plan de estudios se hacía una fuerte crítica a los planes de estudio anteriores debido a que no hubo en ellos cambios en la metodología de la enseñanza, tenían un enfoque tradicionalista, eran muy memoristas, dogmáticos y enciclopédicos que fomentan el individualismo con un rol pasivo de los alumnos; se abusó de los manuales y apuntes como opción de enseñanza y fueron frecuentes los casos extremos en que se utilizaba el dictado como recurso didáctico. En cambio, el plan de estudios de 1999 auguraba el abandono del método tradicionalista para tener a un profesor “facilitador” del aprendizaje.

En lo que se refiere al contexto de la preparatoria No. 10 de la UAG, ésta tiene su sede en la ciudad de Iguala de la Independencia, Gro. Surge el 6 de mayo de 1974 por acuerdo del H. Consejo Universitario, siendo rector el Dr. Rosalío Wences Reza. Las labores académicas se iniciaron en los primeros días del mes de septiembre con el plan de estudios de 1974. Así, la escuela preparatoria No. 10, surge al amparo del modelo Universidad-Pueblo impulsada por la UAG desde 1972, y estuvo supeditada a los poderes establecidos en ese momento histórico. No adoptó el plan de estudios de 1981 y se mantuvo con aquél plan de estudios hasta la puesta en marcha del plan de estudios de 1999.¹⁰

⁹ UAG (1999:3), Plan de Estudios. Currículum del Bachillerato de la U.A.G. Chilpancingo, Gro.

¹⁰ El plan de estudios de 1999 es reformado en el 2008 y 2010 para inscribirlo en el enfoque por competencias, aún vigente.

El capítulo dos, aborda el marco teórico desde la perspectiva de Michel Foucault. Él asegura que el poder produce dos efectos: uno negativo y otro positivo. En el primero, el poder es un conjunto de relaciones de fuerza y de juegos estratégicos que coacciona y reprime. En el segundo, se recurre a un sistema disciplinario y procedimientos de normalización hasta producir efectos positivos a nivel del deseo. No es, en modo alguno, un poder represivo, sino un poder productivo, porque hay una “producción de saberes y de actitudes en la escuela (...)”.¹¹ Se recurre a una relación estratégica al elegir los medios para obtener el fin deseado conforme a diferentes sistemas de relaciones, conexiones, distribuciones, transmisiones. De ese modo, el poder se ejerce a través de relaciones en el entramado social y nunca es enteramente controlado por alguien o por algunos, a cada instante se diseñan nuevas salidas en los juegos de poder; “circula, funciona en cadena, se ejerce en red y los individuos en una sociedad o grupo social siempre están en posibilidades de sufrirlo o de ejercerlo”.¹² Pero el poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos del poder.¹³

Así, el poder existe en el acto, a través de las relaciones sociales o escolares. Y las relaciones de poder se presentan también en las relaciones pedagógicas, en la transmisión de saberes, cuando se acepta que alguien sabe más que otro. Lo fundamental de los juegos de poder, que son recíprocos y asimétricos, es aprender a evitar en ese juego de desigualdades los efectos de dominación a través de la resistencia, pues *donde hay poder hay resistencia*. Hay resistencia cuando alguien dice ‘no’, cuando se opone a una situación determinada con la intención de modificarla o bien de evitarla. La esencia en las relaciones de poder no es prohibir, sino vigilar, controlar conductas, ocuparse del desarrollo de la gente en instituciones como las escuelas y actuar sobre sus gestos, sus maneras de

¹¹ Foucault, Michel (1976/ 1996: 222) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, 1ª edición, México, D.F.

¹² Lechuga Solís, Graciela (2007:117-118), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F.

¹³ *Ibíd.*, pp. 157-158.

actuar, sus aptitudes, entre otros.¹⁴ Así, en la relación de un maestro y su alumna o alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que incardina las posibilidades de su funcionamiento, de dominación y de relativa autonomía.¹⁵

Además, poder y saber se implican directamente el uno al otro, y no existen relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder (...).¹⁶ Por lo tanto, el poder, lejos de estorbar al saber, lo produce y crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza y si se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo, es gracias al conjunto de una serie de disciplinas escolares (...).¹⁷ Por tanto, poder y saber son inmanentes. No es posible que el poder se ejerza sin el saber o a la inversa.

Por ello, con Foucault, una óptica distinta comienza a ser estudiada en educación; “sobre todo nuevas producciones sobre el saber de la pedagogía, lo cual permite diluir la idea de una pedagogía como instrucción normalizadora, y de la escuela como espacio de normalización y sometimiento. Con ella se abre la posibilidad de mirar la escuela y la práctica educativa como espacios donde los procesos de apropiación de saberes permiten una mirada distinta de la historia, de las prácticas del lenguaje con las que los sujetos se forman en las disciplinas, en la escuela; donde el currículum puede ser pensado como una tecnología de producción de nuevos saberes, de nuevos conocimientos”.¹⁸ Además, Foucault recupera el pensamiento griego para hablar de “la libertad de los ciudadanos en su conjunto,

¹⁴ Lechuga Solís, Graciela (2007: 119-120), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*, Óp. Cit.

¹⁵ Foucault, Michel (1979:157) “Las relaciones de poder penetran los cuerpos” en *Microfísica del poder*, (Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría) ediciones La Piqueta, segunda edición.

¹⁶ Foucault, Michel (1996: 34), *Vigilar y castigar*, Óp. Cit.

¹⁷ Foucault, Michel (1979: 107), *Microfísica del poder*, Óp. Cit.

¹⁸ Orozco Fuentes, Bertha (2011: 49), “Foucault y la educación: Otra reflexión pedagógica” en de Alba, Alicia y Martínez Delgado Manuel (coordinadores), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Serie: Teoría y educación, UAZ-IISUE-UNAM, México, Ibíd., p. 49.

pero también es, para cada uno, una determinada forma de relación del individuo consigo mismo”.¹⁹

El capítulo tercero trata de los resultados y de su interpretación, de este modo se tiene, entre otros aspectos, lo siguiente:

1) El profesor todavía es un “transmisor” del conocimiento y aún no se transforma en un “facilitador” o “guía” en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se privilegia todavía la pedagogía tradicional de enseñanza, asumiendo el estudiante una actitud pasiva y no es el “motor” en la elaboración de su aprendizaje. Sin embargo, el docente no ejerce el poder absolutamente autoritario, sino que da cierta libertad, por lo que no recurre a un poder represivo, si no un poder productivo, porque es una “producción de saberes y de actitudes en la escuela (...)”.²⁰ Ante esta situación imperante en el hecho estudiado, se propugna por: “Fortalecer el desarrollo del programa de formación, capacitación y actualización de profesores y directores basado en el enfoque por competencias y en el modelo educativo y académico de la universidad, para buscar la manera de superar la práctica docente que sigue siendo tradicional y memorística”.²¹

Aunque prevalecen diferencias en las opiniones, pero es de resaltar que el profesor ve la manera de motivar al estudiante en la necesidad de estudiar y aprender los temas que se están abordando y hacer sentir en el estudiante la satisfacción por el trabajo realizado, las relaciones de tipo cordial no es la esperada y hay estudiantes que no les gusta escuchar la clase, pese a la motivación que hace el profesor y, entonces, no siempre el profesor contribuye a la transformación de la vida del estudiante.

¹⁹ Foucault, Michel, Historia de la sexualidad 2, el uso de los placeres (1986/ 2013: 87-88), Siglo XXI, México, D.F.

²⁰ Foucault, Michel (1976/ 1996: 222) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Óp. Cit.

²¹ Acta General del *Foro de la unidad académica preparatoria No. 10*, realizado el 17 y 18 de octubre de 2011. Archivo de la U. A. Prepa. No. 10, UAG, p. 4. Esta aseveración se hace en dicho foro con la presencia de la representación de todos los profesores y alumnos de la institución educativa citada. Cfr. *plan de estudios por competencias de Educación Media superior 2010*, Chilpancingo, Gro.

Además, aún se hace uso del dictado con un predominio de la exposición verbal, prevaleciendo el interrogatorio, a veces se fomenta la síntesis de lecturas y aunque el profesor sostiene que promueve el trabajo colaborativo, la opinión de los estudiantes, distan de esos criterios. El profesorado sostiene que aún se privilegia el método tradicional de enseñanza promoviendo el individualismo en la transmisión, adquisición y recreación del conocimiento.

2) Aunque el profesorado sostiene que a veces el estudiante es responsable y tiene iniciativa en su aprendizaje, los propios estudiantes señalan que casi siempre, siempre o a veces tienen responsabilidad. Para los profesores, sólo a veces el estudiante toma un papel activo en la elaboración de su aprendizaje, pero los estudiantes reconocen que casi siempre toman el papel activo. Los datos no reflejan que el estudiante tenga confianza en sí mismo y, para los profesores, sólo a veces el estudiante tiene el hábito de búsqueda de la información para su desarrollo académico, ya que el material de estudio consistió en sus notas tomadas en clase. Por ello, pues, el rol del alumno sigue siendo pasivo y dependiente del profesor.

3) Con respecto a la evaluación, aunque se muestran marcadas diferencias de opiniones pero siempre o casi siempre la evaluación es con el fin de realimentar el aprendizaje del estudiante, lo que permite alcanzar los objetivos planteados. Sin embargo, el profesor reconoce que a veces o siempre, hace uso de la evaluación para controlar al estudiante. Los estudiantes, señalan que siempre, casi siempre y a veces el profesor hace uso de dicho mecanismo de control. Además, el pase de lista siempre o casi siempre es para controlar la conducta del estudiante. Por lo tanto, vemos aquí que se presentan formas de dominación al hacer uso del poder y saber, y viceversa.

Por ello, en el hecho estudiado, las relaciones de poder y saber -como señala Foucault- se presentan en un conjunto de mecanismos y tecnologías muy complejas cuya esencia no es prohibir, sino vigilar, controlar conductas, ocuparse

del desarrollo de la gente en instituciones educativas, y “actuar sobre sus gestos, sus maneras de actuar, sus aptitudes, entre otros”.²² Además, las relaciones de poder no acaban nunca hasta obtener el fin deseado en la relación pedagógica, “porque pasan relaciones de poder que incardina las posibilidades de su funcionamiento, de dominación y de relativa autonomía”.²³ No obstante, se asumió una evaluación tradicional de enseñanza, al obtener resultados traducidos en bajas notas, reprobación y deserción escolar.²⁴

Sin embargo, se puede asegurar que en el ejercicio de la docencia “el poder, lejos de estorbar al saber, lo produce y crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza y si se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo, es gracias al conjunto de una serie de disciplinas escolares (...).²⁵ No es posible que el poder se ejerza sin la presencia del saber o viceversa.

Para ello, el poder y saber que se le confiere al maestro es la responsabilidad de ser un excelente maestro, con mucha capacidad de comunicación con los estudiantes para “llegar a sus sentimientos hasta despertar en ellos la pasión por el saber de una disciplina o ciencia (...) Debe guiar con el ejemplo, sabiendo que algunos adolescentes tienen desde el seno familiar y social, un ambiente de confrontación y no deben encontrar en la escuela ese mismo ambiente. Muchas veces el adolescente es agresivo porque así es su ambiente familiar y social y no encuentra modelos positivos que contribuyan a su buen desarrollo psicológico, moral, emocional y cultural, porque vive un ambiente familiar con relaciones de conflicto y así tenemos como resultado a un adolescente con fuertes problemas actitudinales. Por ello, nuestro trabajo como educadores es transformar esas

²² Lechuga Solís, Graciela (2007: 119-120), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*, Óp. Cit.

²³ Foucault, Michel (1979:157) “Las relaciones de poder penetran los cuerpos” en *Microfísica del poder*, Óp. Cit.

²⁴ PIFIEMS, *Relatoría: Autoevaluación de la preparatoria No. 10, UAG*, (2004:1-12), realizada del 5 al 9 de julio. La relatoría se dio a conocer al profesorado a finales del mes de agosto de 2004. Éste documento sirvió de base para la elaboración del PIFIEMS 1.0 (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior). Archivo de la unidad académica No. 10, UAG, Iguala, Gro.

²⁵ Foucault, Michel (1979: 107), *Microfísica del poder*, Óp. Cit.

vidas; en vidas útiles para ellos mismos y para los demás”.²⁶ Por ello, el docente en el ejercicio de la docencia puede lograr que los estudiantes ejerzan su libertad, para cada uno con “una determinada forma de relación del individuo consigo mismo”.²⁷ Como un cultivo de sí, al ocuparse de uno mismo como una “forma de una actitud, de un modo de comportarse, (...) [y de] las maneras de vivir (...)”.²⁸

²⁶ “Encuentro Estatal de Formación Disciplinaria” realizado en el Puerto de Acapulco, Gro., los días 6, 7 y 8 de septiembre de 1999 en el Hotel Copacabana; convocado por la CENMSUAG y la Coordinación de Educación Media Superior de la UAG para la aplicación del curriculum del NMS 1999. El cursó taller se llevó a cabo para todas las asignaturas del primer semestre del Plan de estudios de 1999-2010. Sin embargo, la información que se presenta corresponde a la asignatura de *Desarrollo Biológico y Adolescencia* y expresa sólo el punto de vista del autor de este trabajo. La información se encuentra en el archivo personal del autor; el informe original fue remitido a la Coordinación de Educación Media Superior de la UAG el día 4 de octubre de 1999, para su conocimiento., pp. 4-6, 13. En los cursos estatales sólo se presentaba un docente para cada asignatura, y éste se encargaba de reproducir el curso con los demás docentes que impartían la misma asignatura en la escuela preparatoria.

²⁷ Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 2, el uso de los placeres* (1986/ 2013: 87-88), óp. Cit.

²⁸ Foucault, Michel (1984/ 1987/ 2012: 51), *Historia de la sexualidad 3, la inquietud de sí*, Siglo XXI, México, D.F, primera reimpresión.

CAPÍTULO I. CONTEXTO Y ANTECEDENTES.

A continuación se describen algunos acontecimientos acerca del origen de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG), de la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero (EMSUAG) y de la institución en donde se realizó el estudio de poder y saber en la práctica educativa.

1.1. La Universidad Autónoma de Guerrero.

La Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) tiene como antecedente el movimiento liberal “cuando el profesor Granados Maldonado fundó en Tixtla, en el año de 1869, el Instituto Literario de Guerrero, cuya ideología prácticamente prevaleció hasta 1959. En ese instituto nació también el primer bachillerato. Con el movimiento popular estudiantil de 1960-1963 nace la Universidad Autónoma de Guerrero”²⁹. Prácticamente desde sus inicios la UAG se incorpora en una lucha en las relaciones de poder y de saber con el poder instituido, para una educación de puertas abiertas.

De tal forma que de 1963 a 1971 la UAG se debatía entre los intereses políticos de los grupos oficiales gubernistas que buscaban a la institución como un grupo de presión para la obtención de puestos políticos. Así, quien era rector o llegaba a ser dirigente de la Federación Estudiantil Universitaria Guerrerense (FEUG) tenía asegurada, cuando menos, una diputación. Por otra parte, estaban los intereses modernizadores de un capital que pretendía hacer de la UAG una fuente de mano de obra capacitada para atender el turismo, la industria y el comercio. Este proyecto educativo fue encabezado durante el período rectoril del Dr. Jaime Castrejón Diez. En este contexto se inscribe también el movimiento estudiantil, magisterial y democrático, éste buscaba hacer efectivas las demandas de los años sesentas y las emanadas del movimiento del sesenta y ocho. Estos ideales se ven

²⁹ UAG (1989: 21), *Comisión Estatal de Educación Media Superior de la UAG (CEEMSUAG)*, Chilpancingo, Gro.

expresados parcialmente con la promulgación de la Ley Universitaria de 1971³⁰. Por lo tanto, sale triunfante dicho movimiento que contribuye no sólo al surgimiento de la UAG sino de instituir un modelo de universidad distinto al modelo capitalista que entonces prevalecía.

De esa manera, en 1972 surgió un modelo educativo alternativo de universidad caracterizado por su vocación democrática denominada Universidad-Pueblo que se basaba en seis ejes centrales: “El primero, política de puertas abiertas; el segundo, apoyo a los estudiantes de bajos recursos económicos; el tercero, creación de escuelas preparatorias, profesionales y centros de investigación; el cuarto, elegir democráticamente a las autoridades universitarias; el quinto, por su vocación popular; y el sexto, por apoyar las luchas sociales del pueblo de Guerrero, de México y de América Latina”³¹.

En ese sentido, la UAG a partir de 1972 asume el compromiso de ser una institución de educación superior crítica, democrática y popular. Sin embargo, ese modelo de universidad alternativa que con tanto empeño y sacrificio se iba edificando, muy pronto se vio en la debacle por dos razones cardinales: por el acoso permanente del gobierno y porque el sustento filosófico de la UAG se derrumbó³². En el primer caso, durante todo el año de 1984 el gobierno suspendió el subsidio correspondiente a salarios y durante dos años el destinado al gasto corriente. Se logró recuperar el subsidio cuando ya los programas³³ de la Universidad-Pueblo se habían desmantelado casi totalmente. En el segundo caso, el modelo de Universidad-Pueblo “estuvo fincado en la convicción de coadyuvar al advenimiento del socialismo; y cuando cayó el socialismo real, nos quedamos sin utopía. Se nos vino el mundo encima y no fuimos capaces, sino hasta ahora, de reflexionar en términos de los grandes determinantes de la historia para reencauzar el rumbo de la universidad. Peor aún, nos dejamos colgar el sambenito

³⁰ *Ibíd.*

³¹ UAG (1991). *Comisión de Evaluación y Planeación Institucional*, Chilpancingo, Gro.

³² El sustento filosófico de la UAG fincaba su utopía en la política del socialismo real.

³³ Como las becas, comedores, casas del estudiante, bufetes jurídicos, servicios médicos, grupos periféricos, servicio social, programas de investigación, entre otros programas.

de ser la peor universidad, cuando distamos mucho de serlo”³⁴ porque hay productos que demuestran lo contrario, tanto en docencia, investigación y difusión.

Autocríticamente se admite que el agotamiento del proyecto Universidad-Pueblo se expresó en la problemática interna que se caracterizó en “un enfrentamiento entre las fuerzas políticas convirtiendo todo proceso de elección de autoridades o representantes, en una lucha por el poder. También, el excesivo crecimiento de la burocracia universitaria es manifestación de esta crisis, que ha deteriorado seriamente los órganos de gobierno, desnaturalizando la vida institucional al privilegiar lo político por encima de lo académico”³⁵.

Pero también, autocríticamente, se reconoce que no toda la responsabilidad es de los universitarios. Porque la institución universitaria “ha sufrido la ofensiva sistemática del gobierno, prácticamente desde 1960 en que surge como universidad, agudizándose en 1972 al democratizarse y defender su autonomía. Más tarde, en 1984 sufre un ataque frontal al retenerse el subsidio federal y estatal por todo el año, colocando a la institución al borde del colapso. La universidad logró sobrevivir gracias a la voluntad y esfuerzo de profesores y trabajadores que continuaron laborando sin cobrar sus salarios, a la defensa de la institución por los estudiantes, padres de familia y del pueblo guerrerense y de las universidades, sindicatos y organizaciones democráticas que brindaron su apoyo solidario a la UAG. Frente a las adversidades se logró realizar el primer Congreso general universitario en 1985”³⁶ y con ello devino obligadamente la reorganización de la UAG a partir de los nuevos determinantes educativos.

Se reconoce también que otro de los aspectos que contribuyó al derrumbe del proyecto Universidad-Pueblo es que en las aulas universitarias predominaba la

³⁴ CGRU (2000:21), *Comisión General de Reforma Universitaria: La urgente transformación de la Universidad Autónoma de Guerrero. Propuesta central para la discusión*, Chilpancingo, Gro..

³⁵ UAG (1989:50), *Relatorías y Resolutivos del Segundo Congreso General Universitario*, Chilpancingo, Gro.

³⁶ *Ibíd.*, pp. 60-61.

llamada “cátedra magistral”, que no es otra cosa que la repetición verbal de lo que el profesor aprendió o leyó en los libros, siendo estudiante. “Este método de enseñanza repetitiva conduce a la memorización y no contribuye al desarrollo del pensamiento creativo e innovador. Un método peor que aún utilizan algunos profesores, es el del dictado y del uso de apuntes elaborados de cuando ellos eran estudiantes”.³⁷ En cuanto al ejercicio del poder y saber en el acto educativo se arguye: “Prevalecían mecanismos de evaluación del desempeño de los estudiantes: rígidos y dependen mucho de la memorización. Peor aún, algunos profesores venden calificaciones, reduciendo la evaluación a un simple y frívolo intercambio mercantil que deteriora el proceso educativo”³⁸ de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Sin embargo, para terminar con el modelo educativo de Universidad-Pueblo en la UAG, también se sumaron en su contra los factores externos a través de la imposición de la Modernización Educativa. Este modelo educativo fue considerado, por los docentes del Nivel Medio Superior de la UAG (NMSUAG) como una estrategia “impuesta por la crisis actual del sistema capitalista mundial y de la crisis del socialismo real, mismo que de muchas formas se encuentra relacionado con el capitalismo existente”,³⁹ en la búsqueda de la redefinición de nuevos mecanismos de dominación imperial.

En ese sentido, se arguye que la modernización educativa es una política del Estado burgués para enfrentar la crisis educativa, persigue que los sistemas educacionales del mundo, manejen algunas novísimas disciplinas científicas y la utilización de nuevas tecnologías didácticas, de investigación y organización del trabajo académico para el funcionamiento del capitalismo. Por ende, el sistema educativo se ajusta a las fluctuaciones del mercado y, en consecuencia, la educación de los trabajadores intelectuales está sometida a la lógica del capital.

³⁷ CGRU (2000:22-23), *La urgente transformación de la Universidad Autónoma de Guerrero. Propuesta central para la discusión*. óp. cit.

³⁸ Ídem.

³⁹ UAG (1989:8-9), *Relatorías y Resolutivos del Segundo Congreso General Universitario*, Óp. Cit.

Por ello, esa modernidad burguesa ha puesto en crisis a la Universidad humanística clásica, la ha vuelto anacrónica por razones formales, sociales y económicas. “Se trata ya no de producir científicos, hombre críticos, sino técnicos calificados, asalariados, para la producción y circulación de mercancías”⁴⁰, incluyendo los saberes que se producen en las instituciones educativas.

En suma, el proyecto de Universidad-Pueblo, pervivió de 1972 a 1984; y de 1984 al 2001, se realizaron los consensos necesarios en la unidad de acción entre los universitarios guerrerenses para transitar a otro modelo de universidad buscando preservar los rasgos de su autonomía universitaria en lo que concierne a la elaboración de los planes y programas de estudio, aunque siempre bajo la observancia de los planeadores del Estado que siguen fielmente la aplicación de la política hegemónica del neoliberalismo y la globalización; y, en ese sentido, la UAG se subsume a los derroteros que le imponen los representantes del capitalismo mundial.

Ante los hechos prevalecientes en la vida académica de la UAG, se optó por un nuevo modelo de universidad: la **“universidad innovadora, moderna, democrática, crítica y pertinente”**.⁴¹ Este modelo también da la oportunidad de la participación estudiantil en los concursos de oposición de profesores, el derecho del estudiante a escoger materias y profesores, el derecho de los alumnos a evaluar a sus profesores, entre otros aspectos que vendrían a resolver el estado de cosas que imperaba hasta ese momento en la relación profesor-alumno, como poder y saber en la práctica educativa. Sin embargo, de los aspectos mencionados, los estudiantes, hasta este momento, sólo participan en los exámenes de concurso de oposición de cátedra, falta aún por resolver las otras cuestiones.

⁴⁰ Ídem.

⁴¹ CGRU (2000:22-23), *La urgente transformación de la Universidad Autónoma de Guerrero. Propuesta central para la discusión*. óp. cit. pp. 31-38

Por tanto, ante el inminente derrumbe del proyecto Universidad-Pueblo, la UAG se transforma en una universidad innovadora, moderna, democrática, crítica, propositiva, pertinente, humanista y socialmente comprometida⁴². Esa transformación se sustenta en un Nuevo Modelo Educativo de la UAG; modelo que eclosiona a través del consenso del III Congreso General Universitario. En éstos resolutiveos se indican las características fundamentales del modelo educativo y a su vez establece los límites y condiciones que debe cumplir el modelo curricular. Por ello, se convierten en la referencia fundamental para la propuesta en los aspectos siguientes: La adopción de una filosofía institucional orientada a “formar y actualizar de manera integral y con elevado compromiso social en sus diversas modalidades educativas integral, humanista y ambiental”.⁴³

Incluye también, la búsqueda del desarrollo académico orientado hacia la formación integral del estudiante asociado a un desarrollo social sustentable y con un alto grado de compromiso social en los procesos de formación de profesionistas e investigadores en la perspectiva de la generación, difusión y aplicación del conocimiento. Asume los principios básicos de la Declaración Mundial de la UNESCO:⁴⁴ aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a emprender y aprender a respetar al otro y al entorno. Promueve la formación de valores: solidaridad, responsabilidad, integridad, respeto a la diversidad y tolerancia. La contribución con otros actores sociales en la formulación, comprensión e identificación de líneas de acción de los procesos fundamentales para el desarrollo integral y sustentable de la sociedad, especialmente de la guerrerense. Se retoman los fundamentos y orientaciones básicas para el diseño o rediseño y evaluación de los planes y programas

⁴² Ver UAG, *Ley de la Universidad Autónoma de Guerrero* (2001: 15), Chilpancingo, Gro. En el Artículo 4 de dicha Ley se indica que el funcionamiento de la UAG “se rige por los principios de equidad, educación integral y libertad académica, entendida esta como libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas”, *Ibíd.* Cfr., UAG, Comisión de Reforma (2001:21), *Resolutiveos: III. Congreso General Universitario*, Chilpancingo, Gro.

⁴³ UAG. *Modelo Educativo y Académico de la UAG* (2004: 13-14), Chilpancingo, Gro.

⁴⁴ UNESCO (1996: 89-102). *La educación superior hacia el siglo XXI. Visión y acción*, París, UNESCO. Cfr. Delors, Jaques (1997), “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, México, Ediciones UNESCO, pp. 89-102.

educativos, actuales y futuros, de bachillerato y de la educación superior que ofrecerá la institución.

1.2. El bachillerato en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG)

Con el origen del Instituto Científico y Literario de Guerrero en 1869, se crea también el primer bachillerato en el Estado de Guerrero. Una vez creado el Nivel Medio Superior (NMS), en 1923 se asumió el Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.⁴⁵ En 1963 el bachillerato se cursaba en dos años. En 1970, el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero (NMSUAG) adoptó los postulados de la declaración de Villahermosa, aprobándose un plan de estudios de tres años a cursarse en seis semestres. En 1974, se transformó el plan de estudios, estableciéndose un tronco común de dos años a cursarse en cuatro semestres y cuatro opciones de bachillerato: físico-matemático; químico-biólogo; humanístico-social; y, económico-administrativo a cursarse en los semestres quinto y sexto⁴⁶. En 1981 se vuelve a reformar el plan de estudios, se reduce el número de opciones propedéuticas de cuatro a dos: ciencias humanístico-sociales y formales-experimentales, se amplió el tronco común a cinco semestres, de tal forma que las opciones de bachillerato se cursaban en el sexto semestre. Este plan fue aprobado por el H. Consejo Universitario en el año de 1981, no obstante se le llamó de dos maneras: Plan de 1980 o de 1981, año en que se puso en operación dicho plan.

Ahora bien, ¿Cuáles fueron los argumentos utilizados para reformar el plan de estudios de 1974?. Los autores del plan de estudios de 1981 parten de una fuerte crítica al plan de estudios de 1974. Arguyen que los cambios en la orientación de dicho plan no se hicieron acompañar de cambios en la metodología de la enseñanza, por lo que con frecuencia se utilizaba un método memorista y dogmático que hacía la enseñanza teorizante y fomentadora del individualismo. Se

⁴⁵ UAG.CEEMSUAG, (1989:21), *Comisión Estatal de Educación Media Superior de la UAG*, Chilpancingo, Gro.

⁴⁶ UAG (1999:3), *Plan de Estudios. Currículum del Bachillerato de la U.A.G.* Chilpancingo, Gro.

abusó de los manuales y apuntes como opción de enseñanza y fueron frecuentes los casos extremos en que se utilizaba el dictado como recurso didáctico, limitando la participación del estudiante en su formación académica. Los cursos impartidos de esa manera distan mucho de ser un elemento coadyuvante de la enseñanza crítica.

Además: “El esquema jerarquizado y jerarquizante, de superior-inferior, autoridad-subordinado, maestro-alumno que se tenía en las preparatorias, no era propicia para propiciar (sic) la ruptura de la hegemonía intelectual que las clases explotadoras ejercen en el sistema capitalista; por el contrario, la fomenta y reafirma. Es por eso, que junto a un plan de estudios reestructurado, se necesita poner en práctica un método que permita al alumno romper con la dependencia umbilical del profesor y que lo capacite para investigar y transformar la realidad”⁴⁷. Al prevalecer estas condiciones de enseñanza, los autores del plan de estudios de 1981 consideraron pertinente elaborar y poner en marcha un plan de estudios que garantizara la libertad e independencia de los educandos del NMS frente a la posición de poder y saber en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, al poner en marcha el plan de estudios de 1981, éste, por las relaciones de poder y saber que pervivía al interior de las preparatorias, no fue aceptado en todas las escuelas preparatorias de la UAG. Por consiguiente, ante esta situación de caos por la existencia de dos planes de estudios en el NMSUAG, en 1985 se realizó el I Congreso General Universitario. El principal resolutivo de este congreso fue: reformar el NMSUAG consistente en unificar los planes y programas de estudio de 1974 y de 1981, elaborar un nuevo plan de estudios para contribuir a resolver la problemática existente, de los dos planes de estudios. La comisión encargada para llevar a cabo el propósito señalado fue la Comisión Estatal de Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero

⁴⁷ Bonilla Romero, Rafael; García Cerros, Mario y González Ruíz, José Enrique (1981:6), *El bachillerato en la UAG. Plan de estudios de 1981*, UAG, Chilpancingo, Gro., México.

(CEEMSUAG). Esta Comisión favoreció la realización del II Congreso General Universitario realizado en 1989.

En el II Congreso General Universitario⁴⁸ se cuestiona la cotidianidad que impera en las aulas universitarias del NMSUAG. Ni el plan de estudios de 1974 ni el de 1981 escapa a la crítica despiadada al profesorado y a su forma de enseñar. La crítica dirigida a los docentes era acerca de su perfil profesional, al deficiente dominio de su campo de especialidad y al manejo inadecuado de técnicas y enfoques didácticos. Respecto a su perfil laboral se denuncia en forma reiterada las tendencias al chambismo, ausentismo, arbitrariedad y sectarismo de muchos maestros. En cuanto a los alumnos, en términos generales, se diagnostica que no son conocidos por la institución; se destaca su indefensión dado que aparecen sometidos a las arbitrariedades de maestros y directores. Además, se arguye que los estudiantes carecen de estructuras de participación para la vida académica e ignoran: sus deberes, derechos y el proyecto educativo. En relación a los directores, se afirma que no reciben formación alguna para el puesto que ocupan y muchos de ellos caen en conductas corruptas y/o sectarias. Por ejemplo, trato desigual, según compadrazgos y afinidades políticas; este hecho se da tanto con relación a los alumnos así como con los docentes. Este trato desigual de los directores y de las autoridades de la UAG, se refleja en reportes amañados de ausentismo y uso de la distribución de becas como botín político.

Para la CEEMSUAG el NMSUAG tiene su propia cotidianidad, se fundamenta en los principios, valores filosóficos, políticos y científicos que rigen la vida de la institución. “Sin embargo, en la práctica, la cotidianidad que se vive en las preparatorias está enajenada. La degradación en la que ha caído el trabajo académico de docentes y alumnos es inocultable, la imposibilidad –hasta ahora– de presentar una cotidianidad distinta nos abruma, una cotidianidad en la que cada sujeto participe y se sienta autorecanalizado dentro de los procesos en torno

⁴⁸ UAG (1989: 25), *Relatorias y Resolutivos del Segundo Congreso General Universitario*, Chilpancingo, Gro.

a la enseñanza-aprendizaje se hace cada vez más un ideal que una posibilidad y todo esto, ha impedido que los jóvenes también sientan que su papel es significativo para el aquí y el ahora y puedan de esa manera vivir a plenitud su experiencia preparatoria”.⁴⁹

La CEEMSUAG admite que hasta este momento se vive “el presente pensando cómo vivir el futuro, obligamos a los estudiantes a vivir una cotidianidad determinada por un futuro que no establecemos con claridad y los separamos de los goces del hoy para mal prepararlos ante las experiencias del mañana”.⁵⁰ Derivado de ello, hay que tomar en cuenta que toda tradición cultural “es también afectiva; somos seres que tenemos sentimientos, emociones y creencias heredadas, además de pensamiento y sabiduría”⁵¹ que la hemos obtenido en el devenir histórico, tanto de la UAG como de la sociedad y de toda la humanidad. Y lo que “propiciamos es que la cotidianidad se viva como ascetismo, que se repriman pulsiones y pasiones, que se anule la sensualidad y la capacidad para el placer. Todo esto castra las posibilidades de realización y permite que los individuos se refugien en placeres mal sanos o en la familia, jugando roles, sin que exista un eje integrado de acciones que los limite y orienten”.⁵²

La crítica más fuerte que hace la CEEMSUAG es en cuanto a “la instrumentalización que se hace de la vida cotidiana por la mentalidad capitalista – que nos prepara para gozar por medio del consumo- y no ha podido ser revertida por la educación. No hemos preparado a los jóvenes para que gocen, sientan, sufran, se admiren o se indignen, para que vivan los dramas de su comunidad, sus incertidumbres y para que sientan justa cólera. No hemos aprendido que si los preparamos para el presente los preparamos para el futuro y no a la inversa. Por lo demás, el profesor, la mayor de las veces se presenta como el prototipo del futuro, con todos sus vicios, malformaciones (y frustraciones). Si decimos ser

⁴⁹ CEEMSUAG (1989: 63), Comisión Estatal de Educación Media Superior de la UAG, óp. cit.

⁵⁰ *Ibíd.*

⁵¹ *Ibíd.*

⁵² *Ibíd.*, p. 64.

democráticos y no (lo) somos, por ejemplo, estamos ‘vacunando’ al alumno contra ella, nos alejamos y los alejamos del hecho contundente y los inscribimos en mecanismos de racionalización sin reconocer que, no sólo debemos ser en el discurso sino en los hechos; debemos vivir como pensamos so pena de pensar cómo vivimos”.⁵³

De este modo: “Partiendo de la concepción de que la educación tiene un carácter esencialmente cognoscitivo –que nadie pone en duda-, **el saber deberá de ser el principal poder con que cuentan las instituciones educativas, para poder participar de manera creativa y propositiva en las problemáticas sociales. En su interior, el saber participa de manera crítica, creativa y propositiva, coadyuvando al desarrollo del modelo educativo propuesto. La toma de decisiones se da en función de la selección de las mejores opciones en base a los criterios señalados. Se trata de socializar el saber para socializar el poder**”.⁵⁴ Por ello, poder y saber constituyen los elementos a tomarse en cuenta en la elaboración de los currícula de la educación que ofrece el NMSUAG.

Queda claro, para la CEEMSUAG, que hasta ahora: “La práctica académica que desarrollamos en este nivel, no nos ha permitido ‘acercarnos a la posibilidad de generar experiencias y conocimientos significativos, que nos permitan el tránsito del pensar cotidiano –las mas de las veces enajenado de nuestros jóvenes- a su transformación, si nos empeñamos en mantener las características negativas. El poder se interpreta como la capacidad de decidir –sin tomar en cuenta la propositividad y creatividad del educando-, degenerando la intención de que participen en la medida de su necesidad y capacidad en la determinación de los procesos y así, su participación pueda ser significativa y cuenten con la posibilidad de elegir sobre lo dado y cuestionado no sólo en la abstracción especulativa. **El saber no representa –todavía- poder en las preparatorias**”.⁵⁵ Ante esta

⁵³ *Ibíd.*

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 67. El subrayado es del autor de este trabajo.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 68.

situación prevaleciente urgía, por tanto, la elaboración y puesta en marcha de un nuevo plan de estudios que respondiera a las exigencias del momento actual.

A pesar de la concurrencia de obstáculos, como la formación de docentes versados en el aspecto curricular para la elaboración del plan de estudios, la Comisión Ejecutiva del Nivel Medio Superior de la UAG (CENMSUAG)⁵⁶ se vio en la imperiosa necesidad de elaborar la nueva propuesta curricular. Para ello, dicha Comisión involucró a los docentes del NMSUAG en el aspecto curricular a través del Paquete Básico de Formación Docente para que con dicha información curricular los docentes participaran activamente en la elaboración del plan de estudios. Aunado a esas acciones, otro equipo especializado se abocó a elaborar la propuesta curricular consensada ampliamente en las escuelas del NMS. Así, en 1995 se realizó el I Congreso Estatal Preparatorio, teniendo como principales resolutivos⁵⁷ la aprobación de la nueva propuesta curricular y la aprobación de: 1) la orientación y características generales del Modelo Curricular 1995; 2) el mapa curricular con 51 asignaturas y materias optativas; 3) la mayoría de los programas de estudio, quedando pendientes de culminar cuatro programas de Inglés; 4) la estrategia de instrumentación del currículum preparatorio; 5) los cuerpos normativos de academias locales, regionales y estatales, los consejos regionales de directores, el colegio estatal de directores y las asociaciones de padres de familia. El Modelo Curricular adoptado fue el bachillerato único, general o polivalente, construido a partir de las orientaciones pedagógicas de los pilares de la educación de la UNESCO, con asignaturas optativas y servicios cocurriculares. Su mapa curricular consta de 51 asignaturas organizadas en seis áreas del conocimiento: 1) Físico-Matemáticas; 2) Químico-Biológicas; 3) Lenguaje y Comunicación; 4) Humanístico-Social; 5) Integración Disciplinaria y 6) Actividades Complementarias.

⁵⁶ En el II Congreso General Universitario de 1989, se acuerda convertir a la Comisión Estatal de Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero (CEEMSUAG) en Comisión Ejecutiva del Nivel Medio Superior de la UAG (CENMSUAG).

⁵⁷ UAG (1995). *Resolutivos del primer congreso Estatal del nivel medio superior de la UAG*, realizado en el Puerto de Acapulco, los días 4 y 5 de septiembre de 1995.

Por tanto, una vez que el Congreso General Preparatoriano de 1995 aprueba la propuesta curricular, dicha propuesta curricular fue sometida a su análisis y discusión así como su aprobación por el H. Consejo Universitario en 1995; sin embargo, por problemas institucionales el plan de estudios se puso en marcha hasta el ciclo escolar 1999-2000. Por tanto, al momento de llevarse a la práctica éste plan de estudios llevaba un rezago de cuatro años, pero se presentó como novedad curricular porque venía a resolver la existencia de dos planes de estudio (el de 1974 y el de 1981) de este nivel educativo en la UAG.

En ese sentido, para lograr instaurar el poder y saber en la educación del NMSUAG con un nuevo plan de estudios, los autores del plan de estudios de 1999 fundamentan la elaboración de dicho plan, diciendo que el plan de estudios de 1974 y el de 1981 muestran las siguientes limitaciones de concepción:⁵⁸ ambos son doctrinarios en la versión ortodoxa del marxismo; y se concibe al acto educativo como un proceso de adoctrinamiento. Ese adoctrinamiento o concientización supone que la mera introyección en la conciencia de los educandos de nociones básicas del marxismo ortodoxo, utilizando o no métodos didácticos activos, se traduce, automáticamente, en un logro educativo que transforma integralmente a los alumnos. Así, el estudiante convertido en un ser genérico, sólo de razón ideológica, justifica o propicia una orientación pedagógica que renuncia a la construcción activa del conocimiento por el educando a partir de la práctica del descubrimiento y de la vinculación sensorial, afectiva y crítica del entorno. En suma, el plan de estudios de 1999 se propone dar un salto cualitativo con una nueva orientación al acto educativo, evitar el adoctrinamiento y asumir como principio la libertad del educando en su formación educativa.

Por ello, en congruencia con los fines y objetivos del plan de estudios de 1999, se pone de manifiesto que el poder y saber en la relación profesor-alumno. En cuanto al rol del profesor, no podría concebirse a un docente preparatorio “transmisor

⁵⁸ Ver UAG (1999: 15), Plan de Estudios 1999. Curriculum del Bachillerato de la UAG, Chilpancingo, Gro.

de conocimientos”. La propuesta curricular plantea a un docente facilitador o guía del proceso de aprendizaje pero dejando y propiciando que los estudiantes realicen sus propios descubrimientos, resuelvan sus problemas y tomen sus decisiones. Pero es responsabilidad de los profesores planificar y desarrollar las condiciones que apoyen y orienten las situaciones de aprendizaje a partir de los objetivos, condiciones físicas de la institución, métodos, recursos didácticos y criterios de evaluación⁵⁹. Y en cuanto al rol del alumno, él es el motor principal de su propio aprendizaje, es decir, se parte del supuesto teórico de que el estudiante debe tomar un papel activo en la elaboración de su aprendizaje: “que aprenda haciendo”. Indiscutiblemente, el grado y tipo de actividades intelectuales o físicas que realizarán los estudiantes, estará determinado por los objetivos de cada “núcleo” del bachillerato y de los objetivos enunciados en cada programa de estudios. Esta actitud se reforzará, en tanto que se estimule en el educando, un sentido de responsabilidad por su aprendizaje, situación que le aportará confianza en sí mismo y le habituará a la búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa⁶⁰ en su formación educativa.⁶¹

En el año 2000, un año después de la puesta en marcha del plan de estudios de 1999, se realizó el III Congreso General Universitario. Se acordó pronunciarse por una Universidad innovadora, moderna, democrática, crítica y pertinente; asimismo se destacó la visión y la misión de la universidad, su ideal, sus propósitos y objetivos humanistas, aspirando lograr nuevos sistemas de organización y de gestión académica; así como nuevas capacidades de producción y transferencia de conocimientos que generen identidades culturales. Entre otros resolutiveos de ese congreso se destaca la aprobación del nuevo Modelo Educativo y Académico de la UAG (MEyAUAG). Se proclama como Innovadora en la docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura. Moderna porque actualizará en forma continua los aspectos científico, técnico, pedagógico y cívico. Democrática por: a) sus formas institucionales de organización, gestión, liderazgo, y resolución

⁵⁹ *Ibidem*, p. 52.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 52.

⁶¹ *Ídem*, pp.3, 31.

de sus diferendos mediante la vía democrática, con supremacía de las funciones sustantivas; b) el funcionamiento del H. Consejo Universitario, Colegios y las Academias; c) participación de los estudiantes en el gobierno universitario; d) la paridad entre docentes y estudiantes en los órganos colegiados para la toma de decisiones. Crítica, por: a) el cuestionamiento al modelo socioeconómico predominante, que condena a la pobreza de la mayoría de los mexicanos y habitantes de otros países; b) la reafirmación del papel crítico y propositivo en torno a la cultura, la ciencia, la técnica y los derechos humanos. Pertinente, de acuerdo con las necesidades del país y de la región, en el marco de una visión creativa y humanista del desarrollo, partiendo de los valores más apreciados por la sociedad, como la paz, la libertad, la democracia, la justicia, la igualdad y la solidaridad.

En el año 2006 la CENMSUAG analiza el trabajo realizado en el NMS y determina que se han obtenido algunos logros relevantes como la evaluación del Plan de Estudios 1999, la elaboración del Modelo Curricular del Bachillerato con base a las características del Modelo Educativo y Académico aprobado por la UAG en su III congreso general universitario, pero al evaluar el Plan de estudios de 1999 se determina que ha cumplido con su misión pero es ya irrelevante; por tanto, se acuerda elaborar un Plan de Estudios de Educación Media Superior que respondiera a las exigencias actuales.

Por ello, en el 2007 al realizar la evaluación del plan de estudios de 1999 se justifica la puesta en marcha del plan de estudios de 2008. En ese sentido, en la evaluación del plan de estudios de 1999 se argumentó que “se han formado cinco generaciones y en julio próximo (2007) egresará la número seis, lo cual hace apremiante su evaluación para actualizar su estructura y reorientar sus objetivos, de manera que se ajusten a los actuales avances científico-tecnológicos y las nuevas condiciones socioeconómicas”.⁶²

⁶² UAG (2007: 7), *Evaluación del Plan y Programas de Estudio de Bachillerato, 1999*, Chilpancingo, Gro.

En consecuencia, la CENMSUAG se encargó de elaborar el Plan de Estudios de Educación Media Superior (PEEMS) 2008 con una metodología participativa, desde las asambleas por unidad académica, las reuniones regionales y zonales de docentes, y en los foros realizados en cada una de las unidades académicas. Dicho plan de estudios fue aprobado en el Congreso Estatal para la Reforma del NMS de la UAG el 6 y 7 de marzo de 2008. Posteriormente, dicho plan de estudios fue ratificado por el H. Consejo Universitario de la UAG y se puso en operación en el ciclo escolar 2008-2009.

Sin embargo, el PEEMS2008 se puso en marcha sin que previamente se hubieran impartido cursos de capacitación como los que se realizaron para poner en operación el plan de estudios de 1999. Además, en el plan de estudios 2008 sólo se eliminaron algunas asignaturas y se incorporaron otras; se recupera el bachillerato polivalente con materias opcionales en el sexto semestre en la perspectiva de una formación integral de los estudiantes con el “desarrollo armónico de los principios pedagógicos de la UNESCO: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a emprender y aprender a ser”.⁶³ Los ejes de formación del plan de estudios 2008 son cuatro: 1) heurístico; 2) epistemológico; 3) socio-axiológico y 4) cultura básica de las ciencias⁶⁴. Tiene como objetivo fundamental lograr que los estudiantes: aprendan a ser creativos e innovadores; reconozcan que los conocimientos se construyen en un contexto socio-histórico; aprendan a convivir en equipo y apropiarse de los valores universales; y aprendan los conocimientos básicos de las ciencias y de la especialidad que estudien. En este caso, el rol del docente es implementar las estrategias que permitan el logro de los ejes de formación del educando.

Hay que señalar también que sin esperar a que concluyera una sola generación de estudiantes con este plan de estudios, se reformó dicho plan de estudios para poner en operación el **plan de estudios de 2010** denominado **por Competencias**

⁶³ UAG (2008:31), *Plan de estudios de Educación Media Superior, 2008*, Chilpancingo, Gro.

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 32.

de Educación Media Superior, el cual se puso en marcha en el ciclo escolar 20010-2011. En este plan de estudios “retoma, por un lado, los principios del Modelo Educativo y Académico de la UAG (MEyAUAG) y el Modelo Curricular del Bachillerato Universitario y, por otro, los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachillerato”.⁶⁵

Como corolario de lo anterior, el plan de estudios 2010⁶⁶ se sustenta en los principios del Modelo Educativo y Académico de la Universidad Autónoma de Guerrero (MEyAUAG, 2005), así como en las orientaciones generales de la RIEMS. En el primer caso, la educación es: integral, centrada en el aprendizaje, centrada en el estudiante, con flexibilidad curricular, pertinente y socialmente comprometida, polivalente, competente. En el segundo caso, se desarrollan competencias genéricas y básicas. De este modo, este plan de estudios 2010 se puso en marcha en todas las escuelas del NMSUAG.⁶⁷

1.3. La preparatoria No. 10 de la UAG.

En el contexto mencionado de la UAG, surge la unidad académica preparatoria No. 10, la cual tiene su sede en la ciudad de Iguala de la Independencia, Gro. Por acuerdo del H. Consejo Universitario surge el 6 de mayo de 1974, siendo rector el Dr. Rosalío Wences Reza. En los meses de julio y agosto del mismo año se realizó una campaña de promoción para la captación de alumnos del primer grado. Las labores académicas se iniciaron los primeros días del mes de septiembre con el plan de estudios de 1974; con ocho grupos del primer semestre (cinco grupos

⁶⁵ UAG (2010: 44), *Plan de Estudios por Competencias de Educación Media Superior, 2010*, Chilpancingo, Gro.

⁶⁶ *Ibid.*, pp. 11-16).

⁶⁷ De acuerdo al *Anuario estadístico 2010-2011, la UAG* contaba con 42 escuelas preparatorias distribuidas en las siete regiones del Estado de Guerrero. No obstante, para enero de 2014 se habla de la aprobación de la unidad académica preparatoria No. 44 y meses después se aprueba la No. 45. Y en el año 2015 se aprueba la octava región del Estado de Guerrero.

en el turno matutino y tres grupos del turno vespertino), un grupo del tercer semestre y un grupo de quinto semestre dividido en bachilleratos⁶⁸.

En suma, la escuela preparatoria No. 10, surge al amparo del modelo Universidad-Pueblo impulsada por la UAG desde 1972, de tal forma que estuvo supeditada a los poderes establecidos en ese momento histórico. Por las condiciones políticas imperantes en la UAG, la escuela fue tomada por porros y luego resguardada por policías. Supuestamente, la presencia policiaca consistía en evitar enfrentamientos entre los estudiantes que estaban dentro y fuera de la institución educativa, pero en realidad en el interior del edificio no había estudiantes sino porros “ya que los habitantes de la casa del estudiante (que funcionaba al interior de la preparatoria) fueron golpeados y desalojados por los porros. Lo anterior, obligó a los profesores y estudiantes a impartir y recibir clases en el zócalo y en las calles como medida de protesta. Con esta presión a los pocos días las instalaciones de la preparatoria fueron devueltas”⁶⁹. En este contexto la preparatoria No. 10 funciona hasta 1984, año en que sucumbe el modelo Universidad-Pueblo, y de ahí a la fecha dicho modelo se ha venido ajustando a los cambios impuestos por el poder Estatal y Federal.

Actualmente la unidad académica preparatoria No. 10, cuenta con el sistema escolarizado y sistema abierto o llamado también discontinuo. En el Anuario estadístico 2010-2011, tiene el siguiente registro:

a) “Para el sistema escolarizado se tiene una población estudiantil de 1384: de estos se tuvo un ingreso de 659 y reingreso de 725. El primer grado registró 659 alumnos, en el segundo 433 y tercer grado 292. Sus edades van de 16 a 20 años. En cuanto al sexo: 685 son hombres y 699 mujeres. En relación a grupos académicos son en total 35: 22 corresponden al turno matutino y 13 al turno

⁶⁸ UAG. *Plan de Desarrollo Institucional (PDI, 2002), de la unidad académica No. 10 de la UAG.* p. 10. Cabe aclarar que el grupo de tercer y quinto semestre procedían de una escuela preparatoria por cooperación, fundada dos años antes y que llevaba el nombre del poeta Zacatecano “Ramón López Velarde”, la cual fue absorbida por la nueva preparatoria No. 10. *Ibíd.*

⁶⁹ *Ibíd.* Pp. 11-12.

vespertino. Por el turno matutino hay 435 hombres y 507 mujeres que conforman un total de 942 alumnos. Por el turno vespertino consta de 250 hombres y 192 mujeres, que suman 442 alumnos.

b) Para el sistema Abierto se tiene una población estudiantil de 100: de estos se tuvo un ingreso de 49 y reingreso de 51. De esta forma, el primer grado registró 49 alumnos, en el segundo 36 y tercer grado 15. Sus edades van de 19 a 25 años o más. En cuanto al sexo: 50 son hombres y 50 mujeres.

c) El personal académico suma un total de 58. De estos 41 son hombres y 17 mujeres; 27 son de tiempo completo (24 hombres y 3 mujeres); ninguno es de Medio Tiempo. Profesores por horas son 28 (14 hombres y 14 mujeres), hay 3 auxiliares académicos hombres y ninguna mujer.

d) El personal administrativo, de intendencia y directivos consta de 26 trabajadores (15 hombres y 11 mujeres). Administrativos son 15 (6 hombres y 9 mujeres); de intendencia son 7 (6 hombres y 1 mujer); y directivos son 4, un director y tres subdirectores (3 hombres y 1 mujer).⁷⁰.

⁷⁰ UAG. *Anuario Estadístico 2010-2011*, UAG, Chilpancingo, Gro.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO. MICHEL FOUCAULT Y EL ACTO EDUCATIVO.

El filósofo francés Michel Foucault (1926-1984), es el estudioso más prominente de la teoría de poder y saber⁷¹ que no son dos cosas idénticas⁷²; de ahí la importancia de estudiar sus relaciones y diferencias. Y entonces ¿qué es el poder?. Éste ínclito filósofo, por ejemplo, en *El ojo del poder*, describe el poder panóptico, invento de Bentham, que expresa la importancia de la mirada del vigilante que mira a todos y por todas partes. “Basta pues situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un alumno”⁷³ y veremos que la mirada del vigilante atraviesa el cuerpo y el alma del individuo.

Sorprende –dice Foucault- constatar que mucho antes que Bentham esta preocupación existía ya. “Parece que uno de los primeros modelos de esta visibilidad aislante había sido puesto en práctica en la escuela militar de París en 1775 en lo referente a los dormitorios. Cada uno de los alumnos debía disponer de una celda con cristalera a través de la cual podía ser visto toda la noche sin tener

⁷¹ Es ineluctable, poder y saber se imbrican y se reconoce: “El conocimiento es la primera forma de poder que se instrumenta y éste aumenta con el conocimiento. Lo anterior fue señalado por Bacon en el siglo XVI e indudablemente es un planteamiento que confirma su actualidad en los albores del siglo XXI. No en vano la batalla que se libra al interior de la educación y la que se da por el acceso real a la misma por parte de la mayoría de la población, es de alguna manera una lucha por el poder.” Ver Ruíz del Castillo Amparo (1992: 30), *Crisis, educación y poder en México*, Plaza y Valdés, México, cuarta edición. Sin embargo, si bien es cierto que Bacon hizo ese planteamiento, no cabe la menor duda que Foucault fue quien estudió y analizó de manera erudita los aspectos de poder y saber del siglo XVI para relacionarlo en los siglos subsiguientes y plantear el poder del soberano, luego *Las malla del poder* y demostrar que el poder no se tiene, se ejerce en una relación de poder; y plantear que el poder no es represivo, es productivo, porque produce saber.

⁷² Poder y saber no son dos cosas idénticas, Foucault lo señala diciendo que desde los siglos XVII y XVIII ha existido la técnica de la disciplina “para constituir efectivamente a los individuos como elementos correlativos de un poder y de un saber”, Cfr. Foucault, Michel (1976/ 1999: 198), *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI.

⁷³ Foucault, Michel (2011:11) [Ver Barou, Jean-Pierre y Perrot, Michelle entrevista con Michel Foucault], “El ojo del poder”, en *Genealogía del poder. Jeremías Bentham. El panóptico*, (traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría), ediciones La Piqueta. Ahora bien, El panóptico, según Bentham, debería ser un edificio circular, los cuartos de los presos formarían el edificio de la circunferencia; una torre ocupa el centro, y esta es la habitación de los inspectores. “Esta casa de penitencia podría llamarse *Panóptico* para expresar con una sola palabra su utilidad y esencia que es la facultad de ver con una mirada todo cuanto se hace en ella”. *Ibíd.*, p. 37

ningún contacto con sus discípulos (...).⁷⁴ Para Foucault, lo que buscaban los médicos, los industriales, los educadores y los penalistas Bentham se los facilita: “ha encontrado una tecnología de poder específica para resolver los problemas de vigilancia”⁷⁵ en el ejercicio del poder, de dominación. “Que el poder, incluso teniendo que dirigirse a una multiplicidad de hombres, sea tan eficaz como si se ejerciese sobre uno sólo”.⁷⁶ Por tanto, en el Panóptico, “Bentham no proyecta sólo una sociedad utópica, describe también una sociedad existente”.⁷⁷

Conviene advertir que Foucault en su análisis “no trata del problema del sujeto hablante, sino que examina las diferentes maneras en las que el discurso desempeña un papel dentro de un sistema estratégico en el que el poder está implicado y gracias al cual funciona. El poder no está, por tanto, al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso, puesto que el discurso mismo es un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder (...). El discurso es una serie de elementos que operan dentro del mecanismo general del poder. En consecuencia, hay que considerar el discurso como una serie de acontecimientos, acontecimientos políticos, a través de los cuales el poder se transmite y se orienta”⁷⁸. Por tanto, en el *Orden del discurso*, Michel Foucault utiliza el concepto de poder en su forma tradicional para negar y prohibir; es, pues, una concepción del poder negativo, que excluye y coacciona. Sin embargo, en un segundo momento, hace evolucionar ese concepto al asumirlo en términos positivos, en

⁷⁴ Ídem.

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 12

⁷⁶ De acuerdo con Foucault, Bentham plantea “el problema de la visibilidad, pero pensando en una visibilidad totalmente organizada alrededor de una mirada dominadora y vigilante”. Y si bajo la acción de la mirada se determina realizar un castigo, conviene que ese castigo “sea espectacular para que los demás tengan miedo”. Toda vez que la acción de la mirada observa los movimientos, los desplazamientos, las filas, y la mirada ejerce un poder disciplinario; “también la escuela con sus maestros, sus ayudantes, sus vigilantes” ejercen el poder de la visibilidad. *Ibíd.* pp. 15, 16, 18, 19.

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 26.

⁷⁸ Foucault, Michel (2010:739-741) “Diálogo sobre el poder” en *Obras esenciales*, traducción, Morey Miguel, Paidós. Además, Foucault trata de considerar el discurso “como una serie de acontecimientos, de establecer y de escribir las relaciones que éstos acontecimientos, que podemos llamar acontecimientos discursivos, mantienen con otros acontecimientos, que pertenecen al sistema económico, al campo político o a las instituciones”. *Ibíd.*

términos de tecnología, de táctica y de estrategia.⁷⁹ Es éste el concepto de poder positivo y productivo que nos interesa investigar. ¿Pero qué es el poder?.

El poder.

En la entrevista hecha por Lucette Finas a Foucault éste le precisa que en el *Orden del discurso* él aceptaba el concepto de poder en su forma tradicional, “el poder como mecanismo esencialmente jurídico: la que prohíbe, la que dice no, con toda una letanía de efectos negativos: exclusión, rechazo, barrera, negaciones, ocultaciones, etc.”.⁸⁰ Pero añade que tiempo después consideró inadecuada esa concepción de poder y creyó conveniente conceptualizarla en términos de tecnología, en términos de táctica y de estrategia. Dice Foucault que entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumna, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos: son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las posibilidades de su funcionamiento. “La familia, incluso hasta nuestros días, no es el simple reflejo, el prolongamiento del poder de Estado; no es la representante del Estado respecto a los niños, del mismo modo que el macho no es el representante del Estado para la mujer. Para que el Estado funcione como funciona es necesario que haya del hombre a la mujer o del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tiene su configuración propia y su relativa autonomía”.⁸¹

Para Foucault el poder no surge de las voluntades individuales; toda vez que hay una afirmación en el sentido que el padre, el marido, el patrón, el adulto, el

⁷⁹ Dice Foucault: “Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: ‘excluye’, ‘reprime’, ‘rechaza’, ‘censura’, ‘abstrae’, ‘disimula’, ‘oculta’. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción”, ver Foucault, Michel (1976/ 1996: 198) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI.

⁸⁰ Foucault, Michel (1979:154) “Las relaciones de poder penetran los cuerpos” en *Microfísica del poder*, (Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría) ediciones La Piqueta, segunda edición.

⁸¹ *Ibíd.* 157.

profesor, representa un poder de Estado, el cual, a su vez, representa los intereses de una clase. “Esto no explica ni la complejidad de los mecanismos, ni su especificidad (...) (porque) el poder no se construye a partir de ‘voluntades’ (individuales o colectivas), ni tampoco se deriva de intereses. El poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos del poder, es este dominio complejo el que hay que estudiar (...)”⁸².

No obstante, para Foucault el poder produce dos efectos: negativo y positivo. En el primer caso [el concepto lo empleó al escribir **Historia de la locura** (1961), **Las palabras y las cosas** (1966) y **Vigilar y castigar** (1976)], admite que el poder es un conjunto de relaciones de fuerza, y, hasta cierto punto es una relación de guerra, por lo tanto, los esquemas que se deben utilizar para su análisis no deben tomarse de la psicología o la sociología, sino de juegos estratégicos. En el segundo caso, para Foucault, el poder, en su aspecto positivo, se introdujo en el siglo XVIII a través del sistema disciplinario así como sus procedimientos de normalización. No es, en modo alguno, un poder represivo, sino un poder productivo, porque es una “producción de saberes y de actitudes en la escuela (...)”.⁸³ Esto es, el poder produce saber en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior se confirma al señalar que “el descubrimiento de Foucault del poder positivo radica en que su funcionamiento no se reduce a decir ‘no’, ni a prohibir, impedir, obstaculizar; si el poder no tuviera más funciones que las de excluir y reprimir, ‘si no se ejerciera más que de una manera negativa sería muy frágil. Si es fuerte es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo (...) y también a nivel del saber’”.⁸⁴ Por lo tanto, el poder positivo es una relación estratégica, entendida por estrategia a las elecciones de los medios para obtener un fin, las maneras en que se trata de ganar ventaja sobre otro u otros, y la designación de los procedimientos necesarios para lograr el fin deseado. Por ello, Foucault,

⁸² *Ibíd.*, pp. 157-158.

⁸³ Foucault, Michel (1976/ 1996: 222) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI.

⁸⁴ Lechuga Solís, Graciela (2007:116-117), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

interpreta al poder positivo como “una relación estratégica ejercida por las diferentes fuerzas sociales que atraviesan los cuerpos y lugares en los que el poder inventa sus posibilidades de ejercicio conforme a diferentes sistemas de relaciones, conexiones, distribuciones, transmisiones. El poder se ejerce a través de relaciones como las familias, las sexuales, las vecinales, las laborales”.⁸⁵

Hay que precisar que el poder tampoco se intercambia, no se da ni se toma, no es algo que se adquiera, arrebate o comparta; “el poder se ejerce y sólo existe en el momento de su ejercicio; cuando por ejemplo, se busca algo, ya se trata de una situación o de personas, y lo que se busca es conseguido, la relación de poder desaparece, es decir, el poder sólo existe en acto, a través de choques instantáneos y continuamente renovados entre individuos”.⁸⁶ Además, el poder no se posee, tampoco es monolítico porque consiste en una serie de juegos específicos en el que todos los participantes actúan a diferentes niveles y con distintas intensidades e intenciones. No se puede pensar el poder como si de un lado estuvieran los que detentan el poder y del otro los que están privados de él. “El poder nunca es enteramente controlado por alguien o algunos, a cada instante se diseñan nuevas salidas en los juegos de poder. El poder tampoco debe entenderse como omnipresente, no porque goce del privilegio de reagrupar todo bajo su unidad, sino porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos de la red social. El poder está en todas partes, no porque englobe todo, sino porque viene de todas partes”.⁸⁷

Por tanto el poder no hay que buscarlo en la estructura de poder del Estado o de una institución estatal, como tampoco es una capacidad de las que algunos individuos están dotados de ella y que otros carecen de ello, por el contrario el poder transita en los individuos y como relaciones de poder son a la vez intencionales y no subjetivas. De ese modo, el individuo es un efecto del poder. No obstante, el ejercicio del poder es el que estructura las posibilidades de acción de

⁸⁵ *Ibíd.* p. 117.

⁸⁶ *Ibíd.* p. 118.

⁸⁷ *Ídem.*

los otros. Por ello: “El poder es un modo de actuar sobre las acciones de los otros; es ‘un modo de acciones sobre las acciones’”.⁸⁸

En ese sentido, hay que renunciar a creer que el poder sólo se constituye como un poder para negar o prohibir, y quizá, también, haya que dejar de creer que “el poder vuelve loco, y que, en cambio, la renunciación al poder es una de las condiciones con las cuales se puede llegar a sabio. Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder (...).⁸⁹

La cita anterior confirma cómo Michel Foucault ha superado el concepto inicial como un poder represivo y negativo (del poder del soberano o poder panóptico) por un concepto de poder productivo y positivo. En ese sentido, y como consecuencia del concepto de poder en términos productivos, en *microfísica del poder*, Foucault⁹⁰ asume que el poder viene de abajo hasta llegar a las profundidades del cuerpo social y supone unas relaciones de fuerzas múltiples en el conjunto del cuerpo social: las familias, las instituciones educativas, etc., hasta llegar al cuidado de sí y de uno mismo.

⁸⁸ Ídem.

⁸⁹ Foucault, Michel (1996: 34), *Vigilar y castigar*, óp.cit

⁹⁰ “El poder viene de abajo, es decir que no hay, en la base de las relaciones de poder, y, como matriz general, una oposición binaria, y global entre los dominadores y los dominados, ya que esta dualidad va repercutiéndose de arriba abajo, y sobre grupos cada vez más restringidos hasta las profundidades del cuerpo social. Hay que suponer más bien que las relaciones de fuerza múltiples que se forman e intervienen en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos, las instituciones, sirven de soporte a unos amplios efectos de estratificación que impregnan el conjunto del cuerpo social”, ver: Eribon, Didier(2004:334-335), *Michel Foucault* (traducción Thomas Kauf), edit. Compactos, 1ª edición.

Ahora bien, en México,⁹¹ en los años ochenta, escasamente se hacía una lectura amplia acerca de Michel Foucault en sus tres etapas: arqueológica, genealógica y ética y estética de la existencia. Por estos años, la obra mayormente citada en educación fue el texto de *Vigilar y castigar* (1997); en el capítulo tercero evidencia elementos que muestra a la escuela como otras instituciones (como la prisión, el hospital y la fábrica) que normalizan los cuerpos a través de las prácticas de vigilancia, control y castigo, para la formación del sujeto “sujetado” y disciplinado a las instituciones. Revela, para las sociedades occidentales modernas, que no sólo se debe a la existencia patente del poder soberano en el siglo XVIII, sino a mecanismos sutiles de control de los cuerpos por el uso de cuatro técnicas precisas y efectivas: la división y distribución de los cuerpos en el espacio; la división del tiempo en actividades perfectamente pautadas (periodos); el control minucioso de la actividad y la creación de redes o estrategias tácticas para el control eficaz de los cuerpos bajo la supervisión del vigilante que posee la fuerza de la observación y de la regla normalizadora.

Por tanto, en los años ochenta se leía a Foucault con la mirada arqueológica del saber. Ya en años noventa y segunda mitad de esa década, nuevas traducciones brindan la perspectiva genealógica y la mirada del *cuidado de sí*, categoría que permite interrogarnos: ¿qué puedo saber?, ¿quién soy?, ¿qué puedo hacer?. Esta estrategia,⁹² o tecnología del cuidado de sí, posibilita la mirada en cómo el sujeto se gobierna así mismo, para tener la oportunidad de dejar de ser un sujeto-sujetado.

Se ha puesto de manifiesto cómo Foucault cambia “de la teoría del poder, de un panóptico en el cual el sujeto está sujetado a las estructuras de poder y dominación (del soberano), a la microfísica del poder y el cuidado de sí. Cuidado

⁹¹ Ver Orozco Fuentes, Bertha (2011: 41-51), “Foucault y la educación: Otra reflexión pedagógica” en de Alba, Alicia y Martínez Delgado Manuel (coordinadores), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Serie: Teoría y educación, UAZ-IISUE-UNAM, México.

⁹² Foucault reconoce cuatro estrategias, prácticas discursivas o tecnologías mediante las cuales los sujetos se constituyen: las de *producción*, mediante ellas los sujetos producen artefactos; las *simbólicas* como el lenguaje; las *de control y dominio*; y la *del cuidado de sí*. *Ibíd.*, p. 48.

de sí con el que el sujeto puede tomar su vida (del gobierno de sí) como una obra estética –la estética de la existencia-, a través de las tecnologías del yo, aún ante el biopoder, para lo que es necesaria la comprensión del cambio de la hipótesis represiva del sexo al biopoder, a la construcción del dispositivo de la sexualidad. Cambio teórico que permite y propicia la comprensión de la amplia circulación del poder”.⁹³

Ya hemos visto que en la entrevista realizada por Lucette Finas a Foucault en 1977, Foucault argumenta que las relaciones de poder penetran en los cuerpos, por ello manifiesta que su libro *Historia de la sexualidad I. la voluntad de saber*, no lo escribió por el mero placer de escribirlo, “sino para emprender una reelaboración de la teoría del poder negativa a una teoría del poder que se encuentra en todos los puntos del entramado social –microfísica del poder- y que es éste un avance significativo hacia el poder para el cuidado de sí mismo y construir la existencia misma como una obra, una estética de la existencia”,⁹⁴ un gobierno de sí mismo.⁹⁵ Entonces, la arqueología, describe; la genealogía, explica; y, la ética y estética de la existencia, es el cuidado de uno mismo que permite abrir los espacios de creación y libertad de las subjetividades tan necesarios para la

⁹³ de Alba, Alicia (2011: 92), “La educación en el siglo XXI. La importancia de abrir los espacios de la normalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault” en de Alba, Alicia y Martínez Delgado Manuel (coordinadores), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Serie: Teoría y educación, UAZ-IISUE-UNAM, México. La autora asevera que en las últimas décadas “se observa un predominio de la teoría del poder represiva, en las concepciones y los estudios sobre la educación y, en particular, en la relación entre educación y escuela, presencia de un panóptico y un sujeto sujetado. Y es hasta los últimos lustros que la teoría del poder, en cuanto a microfísica del poder, permite la estética de la existencia, las tecnologías del yo, el cuidado de sí mismo, y empieza con traspasar las fronteras, tanto de las ópticas teóricas y discursivas –a partir de las cuales se comprende y analiza la educación- como de las que constituyen las prácticas sociales, culturales y educativas”. *Ibíd.* , p. 93

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 94.

⁹⁵ Con el gobierno de uno mismo, uno decide qué hacer con su vida: qué sembrar y qué cosechar. Dice un dicho popular: “lo que se siembra se cosecha”; y de lo que se cosecha nadie más es responsable que uno mismo. El poeta lo dice con toda clarividencia, “(...) Porque veo al final de mi rudo camino que yo fui el arquitecto de mi propio destino; que si extraje las hieles o la miel de las cosas, fue porque en ellas puse hiel o mieles sabrosas; cuando planté rosales, coseché siempre rosas (...); sin embargo no sólo existen días de aciago y desesperanza, también se viven días esplendorosos. Al respecto precisa el poeta: “(...) Hallé sin duda largas las noches de mis penas, más no me prometiste tú sólo noches buenas, y en cambio tuve algunas santamente serenas (...)”. Nervo, Amado (1992: 315-316), en *Tesoro del declamador. Poesía*, editores mexicanos unidos, 9ª edición.

reflexión educativa ante los cambios vertiginosos, en el presente milenio de la denominada sociedad del conocimiento o sociedad de la información y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

En suma, el poder lleva implicada ciertos mecanismos punitivos y sus efectos no son sólo “represivos”, en su único aspecto de la “sanción”, sino que incorpora, del mismo modo, toda una serie de efectos positivos. Para Foucault, estas medidas punitivas no son simplemente mecanismos “negativos” que permiten reprimir, impedir, excluir, suprimir, sino que están ligadas a toda una serie de efectos positivos y útiles. Por eso, hay que admitir que el poder produce saber y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil; sino que **poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder (...).**⁹⁶

En *Las Mallas del poder* Foucault⁹⁷ apoyándose en el libro *II de El capital* de Carlos Marx, realiza un extraordinario análisis del poder en sus mecanismos positivos; analiza el poder desde una perspectiva de tecnología del poder y resume: 1) No existe un poder, sino varios poderes. Poderes quiere decir, formas de dominación, de sujeción, que funcionan localmente. Todas estas formas de poder son heterogéneas; con regiones de poder. La sociedad es un archipiélago de poderes diferentes. 2) Estos poderes no pueden y no deben ser comprendidos simplemente como derivación, como la consecuencia de una especie de poder central que sería primordial. 3) Tales poderes específicos, regionales, de ninguna manera tienen como función primordial prohibir, impedir, es decir: “no debes”. La función primaria, esencial y permanente de esos poderes locales y regionales, es en realidad, ser productores de una eficacia, de una aptitud, productores de un producto. Se requiere, entonces, un rendimiento. De ningún modo la prohibición.

⁹⁶ Foucault, Michel (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI primera edición; y (1996: 30,31, 34,198), vigésimo cuarta reimposición. El subrayado es del autor de este trabajo.

⁹⁷ Foucault, Michel (2010: 892-894), “Las mallas del poder” en *Obras esenciales*, (traducción, Morey, Miguel), Paidós.

Se recurrió, a la disciplina, para vigilar y a la vez coordinar los gestos de uno y otros, con la división del trabajo. 4) Hay que considerar éstos mecanismos de poder, estos procedimientos de poder como técnicas, es decir, como procedimientos que han sido inventados, perfeccionados y que se desarrollan sin cesar. Existe una verdadera tecnología del poder o, mejor, de los poderes, que tiene su propia historia, una historia de la tecnología del poder, tal como se ejercía en los talleres y en las fábricas.

Ya se ha señalado que el poder lleva implicada ciertos mecanismos punitivos y productivos. De ese modo, cuando se pone en práctica el ejercicio de poder en el binomio profesor-alumno o alumno-alumno, puede producir esos dos efectos: en el primer caso, esencialmente reprime, y se ejerce una acción puramente punitiva, la que recurre al uso de la fuerza y por lo mismo se ejerce el poder de manera autoritaria y puede generar en el otro resentimiento, odio, rencor, envidia, abulia, porque excluye, margina, inhibe y lleva implicada la subsunción de uno(s) sobre otro(s); en el segundo caso, si bien es cierto que se recurre a alguna acción o mecanismo punitivo pero éste mecanismo disciplinario puede generar en el otro una acción correctiva, para motivar, generar el diálogo y la apropiación y construcción de saberes.

Relaciones de poder.

El poder existe en el acto, en su ejercicio, en la relación con el otro y donde hay poder hay posibilidades de resistencias. Toda vez que no existen relaciones de poder sin resistencias; “estas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real; pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es como él, múltiple e integrable en estrategias globales”.⁹⁸

⁹⁸ Foucault, Michel (1979:171), “Poderes y estrategias”, en *Microfísica del poder*, (traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría), ediciones La Piqueta, segunda edición.

Foucault, citando a Marx, aclara que éste jamás admitió el dualismo de clase dominante *versus* clase dominada o discurso dominante *versus* discurso dominado, porque Marx es demasiado astuto para admitir una cosa semejante. Marx “sabe perfectamente que lo que hace sólidas las relaciones de poder es que no acaban nunca, no existen por un lado algunos y por otro muchos; dichas relaciones pasan por todas partes: la clase obrera vuelve a transmitir relaciones de poder, ejerce relaciones de poder”.⁹⁹ En ese sentido, Foucault admite que existe una relación entre el poder y el saber. Y lo ejemplifica en el diálogo con una estudiante. Ella le pregunta a Foucault su opinión con respecto a la relación entre saber y poder; Foucault le responde: “Por el hecho de ser estudiante, ya está usted inserto en una cierta situación de poder; yo, en tanto que profesor, estoy en una situación de poder. Estoy en una situación de poder porque soy un hombre y no una mujer, y, por el hecho de que usted sí lo es, se encuentra también en una situación de poder, no la misma, pero todos nosotros lo estamos igualmente. Podemos decir de cualquiera que sabe algo: ‘Usted ejerce el poder’. Es una crítica estúpida en la medida en que se limita a esto. Lo interesante es, en efecto, saber cómo en un grupo, en una clase o en una sociedad funcionan las mallas del poder, es decir, cuál es la localización de cada uno en el hilo del poder, como lo ejerce de nuevo, como lo conserva, como le repercute”.¹⁰⁰

Por tanto, en las *mallas del poder* existe, ineluctablemente, una relación de poder y saber entre los sujetos. Por eso, Foucault arguye: “Las relaciones de poder están en todos los lados de la red social, en la que participan todos los miembros de una sociedad. Hay relaciones y juegos de poder en las relaciones pedagógicas, por ejemplo en la transmisión de saberes, cuando se acepta que alguien sabe más que otro; en las relaciones entre padres e hijos, en las que los primeros conducen u orientan la conducta de los segundos; en las relaciones amorosas, cuando uno cede algo por agradar al otro, etc. Lo importante de los juegos de poder, que son

⁹⁹ Foucault, Michel (2010: 905), “Las mallas del poder” en *Obras esenciales*, Óp. Cit.

¹⁰⁰ Ídem.

recíprocos pero asimétricos, es aprender a evitar en ese juego de desigualdades los efectos de dominación. La palabra clave para entender los juegos de poder y evitar caer en la dominación es la resistencia, pues *donde hay poder hay resistencia* (...). Pero las relaciones de poder no deben limitarse a la posibilidad de la violencia, pues son un conjunto de mecanismos y tecnologías muy complejas cuya esencia no es prohibir, sino vigilar, controlar conductas, ocuparse del desarrollo de la gente en instituciones como las escolares, y actuar sobre sus gestos, sus maneras de actuar, sus aptitudes (...).¹⁰¹

Por ende, las relaciones de poder constituyen las estrategias a través de las cuales los individuos intentan conducir sus conductas y determinar la conducta de los otros y están en todos los lados de la red social. Por eso, las relaciones de poder deben entenderse en términos de táctica y estrategia, en términos de regla y azar, en términos de juegos y objetivos en las relaciones o interacciones que día a día establecen los sujetos educativos a raíz del proceso enseñanza-aprendizaje de la disciplina o ciencia en torno a la cual se reúnen los actores educativos. Interrelaciones en la cual se efectúa “el establecimiento de unas relaciones de poder, de un poder disciplinario, mismo que se ejerce en el proceso de la transmisión del conocimiento así como en sus formas explícitas e implícitas de aprendizaje”.¹⁰²

Poder y saber en el acto educativo.

Para Foucault, el saber “es el conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle el lugar (...). Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada (...) un saber es también el campo de coordinación y de

¹⁰¹ Lechuga Solís, Graciela (2007: 119-120), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F.

¹⁰² Clavel L. Abraham I. (1995: 201-213), “Relaciones de poder en la enseñanza-aprendizaje del Bachillerato del Colegio Ciencias y Humanidades”, en Uribe Ortega, Marta y Marín Chávez, Enriqueta (coordinadoras) *La adolescencia Estudiantil*, Temas educativos 3, México.

subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (...) en fin, un saber se define por sus posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (...).¹⁰³

El saber llevó a Foucault a indagar otros campos y prácticas dando lugar a ciertas formas de saber: económico, estadístico, geográfico y astronómico, para plantear Saber-Poder; aquella que une al saber y poder; que impide pensar a un poder ignorante o bien a un saber sin voluntad de poder. Y hay formas de saber y formas de poder (así como formas de subjetividad). Al haber distintas formas de saber y formas de poder implica que el hombre no se mantiene en un solo espacio, sino que circula cotidianamente de uno a otro lado, todos ellos traspasados por relaciones de poder, de órdenes y jerarquías, reglamentos y normas, disciplinas. Es ésta la forma general de la dominación lograda por medio de una coerción ininterrumpida, constante desde el nacimiento hasta la muerte. El control y aprendizaje comienza en la familia; continúa en la escuela; se extiende a la fábrica, al barrio, a la calle, a las zonas de esparcimiento, a la ciudad y en todas partes de la convivencia social. Por eso en *Vigilar y Castigar* describe al hombre fabricado he inventado por la sociedad moderna, de aquél que responde automáticamente ante señales internalizadas, ante una mirada, un gesto, un sonido o un golpe; ante amenazas, sonrisas, recompensas o castigos.¹⁰⁴

Pero el poder es potencialidad actuada y en su ejercicio se enseñorea en un espacio que le exige una forma, un diseño; le otorga funciones, objetivos y finalidades, controla y succiona el tiempo de los sujetos encerrados en él. Domina y somete. “El poder es una relación; fuerzas enfrentadas y actuantes; el poder es el ejercicio de la dominación y el sometimiento. El poder es capacidad, fuerza,

¹⁰³ Foucault, Michel (1970/1995:306-307), *La arqueología del saber*, 16ª edición, Siglo XXI. Para Foucault “no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que (lo) forma”. *Ibidem*, p. 307.

¹⁰⁴ García Canal, María Inés (1990: 24, 31, 44, 52, 99, 103, 108,110), *El loco, el guerrero, el artista. Fabulaciones sobre la obra de Michel Foucault*, UAM-Xochimilco, Plaza y Valdés.

irrupción, energía, voluntad de poder. El Dominio es el uso de esa capacidad para someter a otros. Y la resistencia es la fuerza de vida y voluntad de poder”¹⁰⁵.

Para Foucault¹⁰⁶ la disciplina contribuye a elevar la producción ya que la disciplina es, en el fondo, el mecanismo de poder por el cual se llega a controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues, y por éstos alcanzamos los átomos sociales mismos, es decir, los individuos. Además, este mecanismo de poder al mismo tiempo que controla las cosas y las personas, en su cuerpo, en sus gestos, hasta el menor detalle se busca que no sea oneroso. Son, pues, técnicas de individualización del poder disciplinario. Como vigilar a alguien, como controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, como intensificar su rendimiento, como multiplicar sus capacidades, como situarlo en el lugar en que sea más útil.

Foucault asegura que las relaciones de poder se dan en cuatro aspectos que atraviesan el campo de la educación. 1) “Entre cada punto del cuerpo social”. 2) “Entre el hombre y la mujer”. 3) “En la familia”. 4) “Entre el maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe”. ¿Qué implica en cada uno de los cuatro aspectos en el ejercicio del poder?. Veamos:¹⁰⁷

1) “Entre cada punto del cuerpo social”. En el terreno de la educación implica que toda la estructura social o cuerpo social puede modificarse, transformarse, posibilidad que nos inunda de esperanza, en un momento como el que hoy se vive, de una fortísima tensión entre el proyecto de la globalización y la cada vez más intensa crisis estructural generalizada. También implica que aún las instituciones sociales más sólidas y férreas contienen en sí el germen de su erosión, trastocación, transformación incluso colapso, en la medida en que el poder circula en todos los puntos del entramado social y de sus instituciones. Y en

¹⁰⁵ Ibíd., p. 115 y pie de pág. 71 y 94.

¹⁰⁶ Foucault, Michel (2010: 895-896), “Las mallas del poder” en *Obras esenciales*, Óp. Cit.

¹⁰⁷ de Alba, Alicia (2011:96-99), “La educación en el siglo XXI. La importancia de abrir los espacios de la normalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault” en *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación. Colección educación* (de Alba, Alicia y Martínez Delgado, Manuel: coordinadores), serie: teoría y Educación, UNAM.

esta circulación de poder y sus implicaciones, la educación se encuentra circulando asimismo en el entramado social, y tiende a jugar un papel o bien de obturación o bloqueo de esa circulación de poder o de permitir y propiciar la circulación del poder.

2) “Entre el hombre y la mujer”. Válidas las interrogantes ¿Son normales las funciones que históricamente ha desempeñado la mujer en el hogar y en el cuidado de los hijos? ¿Es normal que el hombre perciba un mejor salario que la mujer aunque realicen la misma tarea? ¿Es normal que a diario nos enteremos de mujeres golpeadas y maltratadas?. No obstante, existen programas y acciones que se oponen a las prácticas de violencia contra la mujer, acciones que movilizan socialmente las relaciones de poder entre el hombre y la mujer y que se encuentran atravesadas por la educación.

3) “En la familia”. En las nuevas familias se encuentran, entre otras, las formadas por padres del mismo sexo, las mono parentales; que con su presencia, su actuar cotidiano, el ser parte de la sociedad, abren, por un lado, los espacios de la normalidad, trastocan y transforman los procesos de normalización y exigen su lugar en nuestra sociedad, en nuestras sociedades.

4) “Entre el maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe”. Esta ecuación, viene a desedimentar el colosal y tradicional edificio de la enseñanza y el aprendizaje, de la escuela como institución normalizadora y de las formas de circulación del saber y el poder entre el maestro-alumno, el que sabe-el que no sabe, constituyéndose eje de análisis, reflexión, investigación y aliciente para la puesta en marcha de otras formas de relación entre los seres humanos y el saber. Y es en esta parte, en donde Foucault “supera una concepción negativa y jurídica del poder por una concepción que considera a éste en términos de tecnología, estrategia y táctica”.¹⁰⁸ De ahí que se insista: “En el momento histórico que hoy vivimos la obra de Foucault constituye una luz poderosa que permite iluminar

¹⁰⁸ Ídem.

aspectos que permanecían oscuros e incomprensidos y, de esa manera, tener elementos para enfrentar con mejores armas y herramientas la actual tensión globalización-crisis estructural generalizada”.

Resumidamente, el poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes, para integrar las relaciones de fuerzas desequilibradas, heterogéneas y tensas. Según Foucault,¹⁰⁹ se podría adelantar cierto número de proposiciones: 1) Que el poder no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias; 2) Que las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son innumerables; constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios que se producen; 3) Que el poder viene de abajo y que las relaciones de fuerza múltiples que se forman y actúan en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos y las instituciones, sirven de soporte a amplios efectos de escisión que recorren el conjunto del cuerpo social; 4) Que las relaciones de poder son a la vez intencionales y no subjetivas; es decir, son intencionales porque siempre esas relaciones de poder están orientadas hacia el logro de un fin; y no son subjetivas, porque no solamente se piensa acerca de esas relación de poder, por el contrario, se ejerce. En consecuencia, las relaciones de poder están atravesadas de parte a parte por un cálculo: no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos; 5) Que donde hay poder hay resistencia, pero hay varias resistencias y éstas no dependen de algunos principios heterogéneos, pues están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio.

¹⁰⁹ Foucault, Michel (2011:88-90), *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*, Siglo XXI, tercera edición en español.

Asimismo, al estudiar la “sexualidad” como una experiencia históricamente singular, Foucault recurre a los instrumentos susceptibles de analizar, según su carácter propio y según sus correlaciones, los tres ejes que la constituyen: la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa sexualidad. Acerca de los dos primeros puntos, el trabajo que Foucault había emprendido anteriormente –fuera acerca de la medicina y de la psiquiatría, fuera acerca del poder punitivo y de las prácticas disciplinarias- le daba “los instrumentos que necesitaba; el análisis de las prácticas discursivas permitía seguir la formación de los saberes al evitar el dilema de la ciencia y la ideología; el análisis de las relaciones de poder y de sus tecnologías permitía contemplarlas como estrategias abiertas, al evitar la alternativa de un poder concebido como dominación o denunciado como simulacro”.¹¹⁰

Pero el estudio de los modos por medio de los cuales los individuos son llevados a reconocerse como sujetos sexuales a Foucault le planteaba muchas dificultades, con respecto a su plan de investigación original. Para ello, Foucault realizó tres desplazamientos, el primer desplazamiento teórico fue “para analizar lo que con frecuencia se designa como el progreso de los conocimientos: me había llevado a interrogarme por las formas de las prácticas discursivas que articulaban el saber. Fue igualmente necesario un (segundo) desplazamiento teórico para analizar lo que con frecuencia se describe como las manifestaciones del ‘poder’: me hizo preguntarme más bien acerca de las relaciones múltiples, las estrategias abiertas y las técnicas racionales que articulan el ejercicio de los poderes. Creo necesario –dice Foucault- emprender ahora un tercer desplazamiento, para analizar lo que se ha designado como ‘sujeto’; convenía buscar cuáles son las formas y las modalidades de la relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y se reconoce como sujeto”.¹¹¹

¹¹⁰ Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 2, el uso de los placeres* (1986/ 2013: 10-11), México, Siglo XXI, primera reimpresión.

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 12.

En ese sentido, Foucault afirma que el tema general de su investigación no es el poder sino el sujeto.¹¹² Un sujeto con libertad. Se trata de ser libre y de poder seguir siéndolo. Asegura Foucault: “Ahí podría verse, si aún fuera necesaria, la prueba de que, en el pensamiento griego, no se reflexiona simplemente sobre la libertad entendida como la independencia de la ciudad entera, en tanto que los ciudadanos serían en sí mismos sólo elementos sin individualidad ni interioridad. La libertad que es necesario instaurar y preservar es con toda seguridad aquella de los ciudadanos en su conjunto, pero también es, para cada uno, una determinada forma de relación del individuo consigo mismo”.¹¹³

Esto es, la relación del individuo consigo mismo constituye el dominio de uno mismo, como un arte de la existencia, como un verdadero “cultivo de sí”. Hay que entender –afirma Foucault– que “el principio del cuidado de sí ha adquirido un alcance bastante general: el precepto de que hay que ocuparse de uno mismo es en todo caso un imperativo que circula entre buen número de doctrinas diferentes; ha tomado también la forma de una actitud, de un modo de comportarse, ha impregnado las maneras de vivir; se ha desarrollado en procedimientos, en prácticas y en recetas que se meditan, se perfeccionan y se enseñan; ha constituido así una práctica social que generó relaciones interindividuales, intercambios y comunicaciones y, a veces, incluso instituciones; ha dado lugar, finalmente, a cierto modo de conocimiento y a la elaboración de un saber”.¹¹⁴

Entonces, el ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder. En consecuencia, no es posible que el poder se ejerza sin el saber y es imposible que el saber no engendre poder. Por eso, la escuela ha sido no solo la transmisora de conocimientos sino también la

¹¹² Díaz de León, Laura Páez (editora) (2002:417-434) “Foucault, Michel: El sujeto y el poder”, en *Vertientes contemporáneas del pensamiento social francés. Ensayo*, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Campus Acatlán, México, D.F.

¹¹³ Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 2, el uso de los placeres* (1986/ 2013: 87-88), Óp. Cit.

¹¹⁴ Foucault, Michel (1984/ 1987/ 2012: 51), *Historia de la sexualidad 3, la inquietud de sí*, México, Siglo XXI, primera reimpresión.

productora de saberes para todas las clases sociales, aunque muchas veces esos saberes, que se conforman de ideas, “incomodan a los poderes instituidos”.¹¹⁵

Ahora bien, en el acto educativo la disciplina se relaciona con la enseñanza de las técnicas de adiestramiento y el aprendizaje. Por ello Foucault afirma: “Otro lugar en el que vemos aparecer esta nueva tecnología disciplinaria es en la educación. Primero en los colegios y después en las escuelas primarias observamos la irrupción de esos métodos disciplinarios en los que los individuos son individualizados en la multiplicidad. El Colegio reunía decenas, centenares, y, a veces, miles de colegiales, de escolares, y la cuestión era entonces ejercer un poder que fuera mucho menos oneroso que el poder del preceptor, que no puede existir más que entre el alumno y el maestro”.¹¹⁶

Nos encontramos –dice Foucault- con un maestro para decenas de discípulos. Sin embargo, es necesario que, pese a esta multiplicidad de alumnos, se consiga una individualización del poder, un control permanente, una vigilancia en todos los momentos. De ahí la aparición de ese personaje que todos los que han estudiado en colegios conocen bien, el vigilante, que en la pirámide corresponde al suboficial del ejército; igualmente, la aparición de la notación cuantitativa, la aparición de los exámenes, la aparición de las oposiciones, la posibilidad, en consecuencia, de clasificar a los individuos de manera que cada uno ocupe exactamente su sitio, bajo los ojos de su maestro, o en la calificación y el juicio que tenemos sobre cada uno de ellos.¹¹⁷

“Fíjense, por ejemplo, -dice Foucault- cómo están ustedes sentados en fila ante mí. Es una posición que, quizá, les parezca natural, pero es bueno recordar que, sin embargo, es relativamente reciente en la historia de la civilización y que todavía, al comenzar el siglo XIX, se encuentran escuelas en las que los alumnos

¹¹⁵ Orozco Fuentes, Bertha (2011:33), “Foucault y la educación: otra reflexión pedagógica” en de Alba Alicia y Martínez Delgado Manuel (coordinadores), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, óp. cit.

¹¹⁶ Foucault, Michel (2010:897) “Las mallas del poder” en *Obras esenciales*, óp. Cit.

¹¹⁷ Ídem.

se presentan en grupo de pie, alrededor de un profesor que les da clase. Y esto implica, evidentemente, que el profesor no puede vigilarles real e individualmente: existe el grupo de alumnos y además el profesor. En la actualidad, ustedes están colocados así en la fila, la mirada del profesor puede individualizar a cada uno, puede nombrarlos para saber si están presentes, que hacen, si están soñando, si bostezan (...). Son futilidades, pero futilidades muy importantes, pues, finalmente, en el dominio de toda una serie de ejercicios de poder, en éstas pequeñas técnicas, es donde han podido investirse y funcionar estos nuevos mecanismos. Lo que ha sucedido en el ejército y en los colegios se puede constatar igualmente en los talleres a lo largo del siglo XIX. Es lo que yo llamaría –dice Foucault– tecnología individualizante del poder, una tecnología que mira a fondo a los individuos, hasta en su cuerpo, en su comportamiento; es, a grandes rasgos, una especie de anatomía política, de anatomopolítica, una anatomía que se dirige a los individuos hasta atomizarlos”.¹¹⁸ Seguidamente Foucault enfatiza: “Estamos, por tanto, en un mundo disciplinario, en un mundo de la regulación”¹¹⁹ y en una sociedad de normalización, donde el poder no tiene la función de prohibir, sino la de producir, producir placer, como el placer de los padres de vigilar a sus hijos o del profesor al vigilar celosamente al alumno cuando presenta el examen de su asignatura para saber si realmente aprendió y comprendió el tema o sólo ha memorizado el saber.

Por tanto, ¿qué importancia tiene relacionar los conceptos de poder y saber formulados por Michel Foucault en el acto educativo?. La importancia fundamental de relacionar dichos conceptos en el acto educativo es que “el pensamiento de Foucault es hoy en día una de las principales fuentes que emergen del postestructuralismo y otras corrientes de pensamiento contemporáneas, que intentan la comprensión de la compleja realidad actual y el planteamiento de algunos elementos que nos permitan una mejor inscripción en ella, a través de nuestras prácticas sociales educativas. El pensamiento de este autor es parte de

¹¹⁸ Ídem.

¹¹⁹ *Ibíd.*, 903.

un giro radical de nuevos modos de producción de conocimiento en las ciencias sociales, las humanidades y la educación”.¹²⁰ Por ello: “Aún cuando el pensamiento de Michel Foucault se ubica en los campos de la filosofía, la teoría social, la historia, las humanidades, la crítica literaria y el arte, en gran parte de su obra se encuentran múltiples referencias a la pedagogía y a la educación en diversos sentidos (...)”.¹²¹

Por tanto: “Pensar la educación, de acuerdo con Michel Foucault, significa abrir nuevos horizontes de inteligibilidad para entender la producción de los saberes sobre lo educativo desde sus propias lógicas de producción y formas de pensamiento; al tiempo que permite abrir nuevos temas de estudio o simplemente dirigir nuevas miradas. Ante la crisis del pensamiento moderno, Foucault seduce a pensar de otra manera, a trascender el modo de producción de conocimiento, centrado en el sujeto de la razón, en la certeza del conocimiento y en la noción clásica de la ciencia, a transitar por los senderos del pensamiento antiesencialista, posestructuralista o posmoderno; induce, en fin a la búsqueda de nuevos horizontes imaginarios, sociales y educativos (de Alba, Orozco y Martínez; 2008)”.¹²²

Se coincide en aseverar que Foucault nos permite analizar: “El nuevo lenguaje que alude a nuevos sentidos del conocimiento, bajo la perspectiva de superar el sentido especulativo o tradicional del conocimiento, centrado en el saber de la ciencia o disciplinas en sí mismas, sin anclaje alguno a objetos concretos; el nuevo lenguaje educativo y su encadenamiento de términos, promueve el uso de conocimientos contextuales, útiles en la aplicación y para la resolución de problemas; ejemplo: el aprendizaje basado en problemas; formación y competencias clave, laborales, profesionales; programas de vinculación escuela-

¹²⁰ de Alba, Alicia y Hernández Ambriz, Isabel (2011:3), Programa del *Seminario. Michel Foucault: Trazos hacia lo educativo. Obra, contexto y vida*, Moderadoras del curso de Maestría y Doctorado, CIDHEM, semestre febrero-junio, Cuernavaca, Morelos, México.

¹²¹ de Alba, Alicia y Martínez Delgado, Manuel (Coordinadores) (2011:23), “Introducción” en *Pensar con Foucault: nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Serie: Teoría y Educación, IISUE, UNAM.

¹²² Ídem.

trabajo; formación por ciclos cortos para limitar la demanda de la educación superior y derivar a los egresados hacia el mercado laboral a edad temprana, salida lateral de la educación superior”.¹²³

En ese sentido, “Foucault puede ser una beta de problematización frente al panorama crítico de la educación. Se trata de pensar de un modo distinto, como él mismo sostuvo a través de las múltiples etapas en las que se despliega su obra. Las lógicas con las cuales construye sus herramientas, son las que ponen en cuestión los saberes en diversos campos de la vida social (...)”.¹²⁴ Así: “El saber desde Foucault revela las relaciones de saber-poder que se juegan en una tipología de conocimientos disciplinarios y operacionales. Al estudiar la historia de las disciplinas mediante sus prácticas como la medicina, el derecho, la economía, no busca un origen primario o principio fundador que explique el desenvolvimiento de las ideas del pasado hacia el presente. Lo que busca es develar con persistencia las relaciones de continuidad y discontinuidad, las relaciones de fuerza o poder y de las condiciones en las que aquellas devienen y permiten la constitución de los cuerpos y siguen actuando en la existencia; relaciones éstas que constituyen saberes ocultos, porque sin saberlo condicionan las prácticas de la existencia individual y colectiva” (Lechuga, 2007:71, citado por Orozco)¹²⁵ y pugnar por una pedagogía del cuidado de sí.

¿Qué se entiende por pedagogía?. Es la disciplina del cuidado de sí mismo que en la actualidad se debate entre su carácter instrumental, como un conjunto de técnicas mediante las cuales nos podemos apropiarnos de ciertos saberes, a fin de llevarlos a la práctica. Es una pedagogía “interesada por el lugar del sujeto con respecto a sí mismo y del mundo. Una pedagogía que se cuestiona por el modo en cómo los sujetos se hacen cargo de sí mismos, no sólo en el ámbito escolar,

¹²³ Orozco Fuentes, Bertha (2011: 37), “Foucault y la educación: Otra reflexión pedagógica” en de Alba, Alicia y Martínez Delgado Manuel (coordinadores), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Serie: Teoría y educación, Óp. Cit.

¹²⁴ *Ibíd.*, pp. 46-47.

¹²⁵ *Ibíd.*, p. 47.

sino en su preparación para la vida”,¹²⁶ una pedagogía que permita al alumno a pensar, aprender y actuar, para hacer de la pedagogía una disciplina del alma.

Para Foucault, la escuela, como sistema educativo, es una forma política de conservar o de modificar la aprobación de los discursos, con los saberes y los poderes que esos discursos llevan consigo. Y puesto que las filosofías, principalmente las que han dominado la posguerra, no han hecho más que multiplicar y reforzar los juegos de la exclusión, él propone la inversión de la tabla de los valores filosóficos al invocar un método doble. “Para empezar, el procedimiento *crítico*, que ha de desenredar la trama de las prohibiciones, de las exclusiones y de las limitaciones en la que el discurso se encuentra apresado. Y después, el procedimiento *genealógico*, para redescubrir el discurso en el lugar mismo donde brota, allí donde surge a pesar de, o junto a, los sistemas coercitivos”.¹²⁷

No es fácil empezar con el procedimiento crítico, por eso Foucault lamenta sobre el empobrecimiento de la función crítica ya que la crítica debe ser un trabajo. “Leer un libro, hablar de un libro, era un ejercicio al que uno se entregaba en cierto modo por uno mismo, para beneficio propio, para transformarse uno así mismo”.¹²⁸ Sin embargo, hay que reconocer que el ejercicio de la crítica dignifica y transforma a uno mismo y esto contribuye para poder transformar a los demás. Pero principalmente para tener el cuidado de uno mismo y así poder cuidar a los demás en el acto educativo.

En consecuencia, debe enfatizarse en propugnar que en la práctica educativa se favorezca la instauración de una práctica pedagógica con una relación de poder y de saber que propicie una relación empática entre todos los actores educativos;

¹²⁶ Jiménez García, Marco Antonio (2011:80), “Disciplina y cuidado de sí mismo: una aproximación a los confines de la subjetividad y la educación”, en de Alba, Alicia y Martínez Delgado Manuel (coordinadores), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Óp. Cit.

¹²⁷ Didier, Eribon (2004: 271-272,364) *Michel Foucault*, (traducción: Thomas Kaul), ediciones Compactos.

¹²⁸ Ídem.

además, esa relación debe ser de acompañamiento, de colaboración y de ayuda mutua; y, de este modo, potenciar la reflexión, la iniciativa y la imaginación de los alumnos. Y así, enseñar al educando, a pensar, a sentir, a cultivar su inteligencia, su mente, pero principalmente su corazón al ejercer el poder y el saber que lo conduzca al cuidado de sí mismo en su formación educativa, para toda la vida.

CAPÍTULO III. RESULTADOS Y ANÁLISIS.

Los resultados y análisis de la presente investigación, se presenta en la página 73 de este texto. Antes de presentar dichos resultados, conviene hacer algunas consideraciones generales en torno a la aplicación de un plan de estudio, para luego ver que ocurre en la práctica escolar.

Llevar a la práctica un plan de estudios, lleva consigo, además del saber, el poder y resistencias. Implica riesgos en la obtención de resultados positivos porque depende de varios factores para el éxito de los objetivos planteados. Y depende, principalmente, de la participación de los implicados en el acto educativo en la elaboración y puesta en marcha de los planes y programas de estudio.

Este hecho, por ejemplo, puede remitirnos cuando Catalina II, la Grande, le encomienda a Diderot la elaboración de un Plan de estudios de una universidad para el gobierno de Rusia. Diderot presumiblemente cumple la encomienda en 1776. Según Diderot -en palabras de Moreno y de los Arcos (1993)-:¹²⁹ El verdadero hombre es el hombre educado que posee y comparte el buen gusto en todas las cosas de la vida. Los salvajes hacen enormes viajes sin hablarse, porque los salvajes son ignorantes. Los hombres instruidos se buscan, les gusta verse y conversar. Y la universidad rusa que ha de fundarse no ha de ser una calca de la universidad francesa que ha permanecido tan gótica como fue fundada.

Así, el mencionado plan –dice Moreno y de los Arcos- culmina con minuciosas recomendaciones en torno a los maestros, la vigilancia, el horario, el calendario, las instalaciones. Después de algo más de 150 páginas finaliza el texto diciendo: “Me hubiera sido fácil hacerlo más breve, pero más fácil aún hacerlo más extenso”. Hasta donde se sabe la universidad propuesta por Diderot nunca se hizo

¹²⁹ Moreno y de los Arcos, Enrique (1993: 56-67), “Diderot. Plan de una universidad” en *Principios de pedagogía asistemática. Ensayos*. UNAM, México.

realidad. Apasionado reformista hubo de escuchar alguna vez de Catalina II: “Olvida usted, señor Diderot, la diferencia de nuestras posiciones cuando me habla de todos sus planes de reforma; usted sólo trabaja sobre el papel, que lo soporta todo, mientras que yo, pobre emperatriz, trabajo sobre la piel humana que se irrita fácilmente”.¹³⁰ Ese es el riego del docente, de encender o no la llama del saber en los estudiantes, porque son seres que reaccionan y actúan según sus intereses particulares, a pesar de contar con un plan de estudios con novedad científica.

No obstante, si todo conocimiento se redujera a la sensibilidad, entonces se plantearía el problema de cómo el alma se conoce o se siente a sí misma. En este caso, Moreno y de los Arcos, al citar a Campanella, dice que San Agustín “postula como saber original el conocimiento que tiene el alma de sí misma. (...). Porque todos los seres aman su ser y procuran conservarlo. El ser, la esencia de todas las cosas, se constituye por tres ‘primalidades’: poder, saber y amor. El no ser, por el contrario, se constituye en las cosas finitas por la impotencia, la insipiencia y el odio”.¹³¹ Por tanto, en todo quehacer educativo se tienen éxitos y fracasos, no obstante de ejercer la docencia con pasión y gran esfuerzo del docente.

Ahora bien, en términos de estructura general del plan de estudios de 1999 del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero (NMSUAG) se inscribe en una pedagogía diferente a la pedagogía tradicional. Se adopta un enfoque ecléctico, que retoma e integra elementos del curriculum como experiencia, como plan, como sistema, como politécnico y el modular.¹³² Estos

¹³⁰ *Ibíd.*, p. 67.

¹³¹ *Ibíd.*, pp. 196-197. En este caso Moreno y de los Arcos ((1993: 193-205) describe: “La Universidad de utopía. La educación en la ciudad del sol”, de Tommaso Campanella (1568-1639).

¹³² UAG (1999: 45), *Plan de estudios de 1999. Curriculum del bachillerato de la UAG*, Chilpancingo, Gro. De ellos se toman algunos aspectos como las siguientes. Del curriculum como experiencia se retoma como fuente principal al alumno, con sus motivaciones e intereses en la perspectiva de alcanzar un desarrollo integral del individuo, de sus capacidades intelectivas, físicas y sociales; desarrollar sus facultades creadoras, desarrollar la imaginación y la iniciativa a través del estímulo del espíritu de indagación. Del curriculum como plan, el aprendizaje representa la totalidad orgánica y no una estructura fragmentaria; fincada en la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad tanto para lo presente como para lo futuro. Del curriculum como sistema, se concibe como un conjunto de aprendizajes en interacción en torno a determinados

aspectos del curriculum o plan de estudios de 1999 NMSUAG, lo constituye como un plan de estudios trascendente en el proceso enseñanza-aprendizaje para transitar de una pedagogía tradicional con una práctica doctrinaria, domesticadora, enciclopédica y con abuso de poder del profesor en su relación con el alumno, a una práctica pedagógica con un papel activo del estudiante para que sienta la necesidad de saber y aprender con la presencia de un profesor que guía su aprendizaje.

De esta manera, el plan de estudios 1999 ¿qué poder le confiere al profesor en el acto educativo?. En dicho plan de estudios se asume el rol del profesor,¹³³ no como un docente “trasmisor de conocimientos” propio de la pedagogía tradicional, sino como un docente “facilitador o guía del proceso enseñanza-aprendizaje pero dejando y propiciando que los estudiantes realicen sus propios descubrimientos, resuelvan sus problemas y tomen sus propias decisiones. En tal sentido, es responsabilidad de los profesores planificar y desarrollar las condiciones que apoyen y orienten las situaciones de aprendizaje a partir de los objetivos,

objetivos. Bajo esta concepción se visualiza al sistema en términos de insumo-producto en el cual la entrada provee a los educandos que ingresan al sistema escolar, el proceso constituye propiamente el plan curricular que contiene una serie de contenidos educacionales establecidos por áreas curriculares, planificado, instrumentado y evaluado para una población escolar determinada; en la salida están los egresados del sistema. Del curriculum politécnico se entiende que la educación implica eliminar la distinción entre trabajar y aprender, entre escuela y trabajo donde, a partir de las edades más tempranas, el sujeto debe tomar parte en la producción socialmente necesaria y todo adulto debe tener la oportunidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Todos deben participar en la planeación y en la toma de decisiones a distintos niveles, por lo cual se concibe que una sociedad politécnica no puede ser sino una sociedad democrática. La educación politécnica implica la necesidad de estructurar el curriculum en forma interdisciplinaria basándose en la relación dialéctica que se establece entre las distintas instancias de la realidad. Con el curriculum modular, se pretende superar la clásica enseñanza por disciplinas, implica la creación de unidades basadas en un objeto interrogante sobre el mismo, donde se conjuntan diversas ciencias y técnicas para dar respuestas científicas. Y se considera a la ciencia como un instrumento de transformación de la realidad, tomando en consideración, la vinculación entre el proceso de producción científica y las necesidades sociales. *Ibíd.* Pp. 46-47.

¹³³ El rol del profesor se entiende como el papel o la función del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cabe advertir que a lo largo de éste texto se utilizan de manera indistinta los conceptos de profesor, docente, maestro, coordinador, guía o facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje, para indicar a aquél que, a través de la disciplina en que fue formado, es el responsable de dirigir, en el aula escolar, el proceso enseñanza-aprendizaje.

condiciones físicas de la institución, métodos, recursos didácticos y criterios de evaluación”.¹³⁴

Y de acuerdo a la asignatura o unidad de aprendizaje que imparte el profesor a él se le asigna el poder para buscar, de manera continua, la motivación del aprendizaje en el estudiante. Esto es, que los profesores, “deben lograr que los estudiantes sientan la necesidad de aprender los temas que se están abordando, los motive a sentir la necesidad de estudiar, los haga esforzarse, perseverar, hacer significativo su aprendizaje y generar sentimientos de satisfacción por el trabajo realizado”.¹³⁵ Las fuentes de motivación deberán buscarse en los objetivos, intereses y curiosidad de los educandos, en el ambiente escolar, en los acontecimientos actuales en la sociedad y en la ciencia así como en los diversos recursos didácticos que se plantean en los programas y en el plan de estudios. Éste es el poder formal¹³⁶ que se le encomienda al profesorado con el objetivo de motivar al estudiante por el gusto de saber y aprender.

Por tanto, ¿cuál es el poder que dicho plan de estudios le confiere al estudiante?. Al estudiante se le considera como “el motor de su propio aprendizaje, es decir, se parte del supuesto teórico que el estudiante debe tomar el papel activo en la elaboración de su aprendizaje para que aprenda haciendo”.¹³⁷ Esta actitud se reforzará, en tanto que se estimule en el educando un sentido de responsabilidad por su aprendizaje, situación que le aportará confianza en sí mismo y se habituara a la búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa.

¿Cómo se asume la evaluación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje?. Se plantea que ésta debe realizarse con el fin de realimentar el

¹³⁴ UAG (1999: 52), *Plan de estudios de 1999. Curriculum del bachillerato de la UAG*, Óp. Cit..

¹³⁵ *Ibíd.*

¹³⁶ En este trabajo, se entiende por poder formal al poder establecido en leyes y demás documentos rectores que rigen la vida académica y política de la UAG. Dichos documentos son entre otros: La Ley, Estatuto General, Reglamento Escolar, Contrato Colectivo de Trabajo, Planes y Programas de Estudio, el Reglamento interno de la Preparatoria No. 10, acuerdos emanados de las academias, etc.

¹³⁷ UAG (1999: 52), *Plan de estudios de 1999. Curriculum del bachillerato de la UAG*, óp. cit.

aprendizaje del estudiante para alcanzar los objetivos planteados en los programas de estudio. En tal sentido, la evaluación¹³⁸ debe ser continua (diagnóstica, formativa y sumativa), para evidenciar los aciertos y fallas del camino recorrido por los estudiantes a cada momento y hacer los ajustes pertinentes para el logro de aprendizajes significativos.

Algunos aspectos del poder formal con el poder real¹³⁹ en la práctica educativa del centro estudiado, se tiene lo siguiente.

Los métodos empleados para la enseñanza en la asignatura de Matemáticas I,¹⁴⁰ en opinión de alumnos y docentes, que impartieron dicha asignatura, se determina: que las estrategias y actividades didácticas más recurrentes son el dictado con un predominio en la exposición verbal entre los actores educativos. A veces los profesores encomiendan a sus alumnos temas para ser investigados. Prevalece el interrogatorio, la corrección de tareas, la demostración y explicación de operaciones matemáticas. Sólo a veces se hace la síntesis de lecturas. Poco se fomenta el trabajo en equipo. Se privilegia el trabajo individual. El material de estudio de los estudiantes, fundamentalmente, consistió en sus notas tomadas en clase. Los recursos didácticos utilizados fueron: el libro de texto, pizarrón, sólo a veces se usan láminas y nunca se empleó el proyector de transparencias. En la motivación de la clase, se fincó en despertar y conservar el interés del estudiante y dirigirlos hacia tareas para que logren el éxito académico. Para ello, tuvieron que hacer uso de la planeación del curso que los docentes dieron a conocer a los estudiantes al inicio del curso semestral. Además, se realizó la evaluación diagnóstica al inicio de cada unidad temática; se realizó una evaluación formativa basada en exámenes, trabajos y tareas, se fomentó también la investigación de temas para su posterior exposición. El examen final consistió en un examen de

¹³⁸ Ídem.

¹³⁹ Por poder real se entiende al poder que se ejerce y se vive en la cotidianidad escolar que nace y se construye en la práctica educativa

¹⁴⁰ Urbina Bahena, Ma. Guadalupe (2005: 127-130), *Los métodos de enseñanza en la asignatura de matemáticas I, en las unidades académicas preparatoria No. 10 y 32 ubicadas en la ciudad de Iguala, Gro.*, Tesis de maestría, Unidad Académica de Ciencias de la Educación, UAG, Chilpancingo, Gro. Matemáticas I se cursaba en el primer semestre.

aproximadamente 50 reactivos. A partir de estos componentes se llevó a cabo la evaluación final.

De acuerdo a dichas opiniones, el método de enseñanza utilizado por el docente se basó, esencialmente, en el método de enseñanza tradicional que limita la participación del estudiante; se sigue fomentando el individualismo en la transmisión, adquisición y recreación del saber en Matemáticas I. Como se ve, el rol del alumno sigue siendo pasivo; el rol del profesor aún no se concreta como un facilitador o guía de la enseñanza, no obstante motiva al alumno para alcanzar el saber y poder en el acto educativo.

Pero, en apariencia, el alumno juega un papel pasivo; sin embargo, él realiza una serie de actividades y tareas académicas para adquirir el saber y obtener una calificación. Se presenta aquí una exigencia del poder productivo del alumno, en lo individual y en lo colectivo, en correlato con el poder del profesor que ordena y califica la tarea encomendada por él y el poder del alumno para obedecer la encomienda. Por ello Foucault plantea que el poder se construye a partir de “una multitud de cuestiones y de efectos del poder, como un dominio complejo”¹⁴¹ entre los participantes de la acción educativa en la búsqueda de que el alumno se apropie del saber.

Ahora bien, en lo que concierne a la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación,¹⁴² los estudiantes opinaron que se cumplió con el programa en un 100%; se respetó el orden del contenido temático programado desde el inicio del curso semestral. Sin embargo, no se llevó a cabo la evaluación diagnóstica, pero se entregó y se analizó el programa al iniciar el curso. Por tanto, se asevera que el objetivo del programa se cumplió al dar a conocer los elementos fundamentales de

¹⁴¹ Foucault, Michel (1979:158) “Las relaciones de poder penetran los cuerpos” en *Microfísica del poder*, (Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría) ediciones La Piqueta, segunda edición.

¹⁴² Estrada Nájera Rosalío (2006: 41-44), Aplicación del programa de métodos y técnicas de investigación en las preparatorias No. 10 y 32 de la UAG, en el marco del plan de estudios de 1999-2010, Dirección de Investigación Científica de la UAG, Chilpancingo, Gro. Esta asignatura se cursaba en el quinto semestre.

un proyecto de investigación que los estudiantes lo realizaron en forma individual o colectiva. No obstante, el 40% de los estudiantes opinó que sólo a veces hicieron la consulta bibliográfica para desarrollar el proyecto de investigación. El 48% consideró que el docente siempre explicó las diferencias que existen entre la investigación cualitativa y cuantitativa, la documental y la de campo.

En la evaluación la asignatura se tomó en cuenta la asistencia, la puntualidad, el examen, la participación, la elaboración del protocolo de investigación, su desarrollo y resultados de la investigación de acuerdo a lo estipulado en el programa de estudio. En este caso la evaluación final consistió en la presentación y exposición de los resultados finales de la investigación realizada a lo largo del semestre.

De los resultados presentados se desprende que los estudiantes opinan de manera diferente con respecto a esos saberes y se presenta lo que Foucault llama como la producción de saberes en la escuela, en el sentido de que el poder produce efectos positivos a nivel del deseo y también a nivel del saber. Esto es, que algunos estudiantes tienen mayores deseos de sobresalir en esa u otras asignaturas y otros estudiantes tienen, también, mayor interés, atracción o seducción por otras asignaturas para ir construyendo sus saberes. En cambio, otros alumnos, en definitiva, no tendrán interés por esos saberes y se reducirá a lo que Foucault llama como el poder represivo, “como una acción estratégica” del alumno porque elige como medio de acción la resistencia, al negarse a realizar la acción encomendada por el profesor.

Otro referente de la práctica docente en la escuela preparatoria No. 10 de la UAG, como expresión de las relaciones de poder y saber en el acto educativo, en relación con el aprovechamiento escolar y el comportamiento de los alumnos durante la clase, es lo siguiente.

Aprovechamiento.¹⁴³ El promedio semestral y general obtenido fue de 8.1. El 86% reprobó desde una hasta cinco asignaturas durante su estancia en la preparatoria. Las materias con mayor frecuencia de reprobación fueron: Matemáticas I, II, III, IV, V y VI; Química III, Historia de México II, Estadística y Métodos y Técnicas de investigación.

A través de las opiniones de los estudiantes, vemos que hay relaciones de poder y juegos de poder en las relaciones pedagógicas, en la transmisión y apropiación de saberes cuando se acepta que alguien sabe más que otros. En los juegos de poder, para evitar caer en la dominación se recurre a la resistencia y hay estudiantes que prefieren incorporar mayor esfuerzo en su situación educativa para lograr el éxito; pero hay otros que se resisten a realizar tal esfuerzo, como a continuación se detalla.

Habilidades y valores. El 74% considera regular su capacidad para leer textos científicos y literarios. Su capacidad para escribir textos literarios es regular o mala (52% o 28%). Su comportamiento frente a sus compañeros de clase es buena o regular (50% o 36%). El respeto que le tienen a sus compañeros de clases es buena o regular (68% o 20%). La solidaridad que muestran a sus compañeros de clase es buena o regular (48% o 36%). Además, aseguran que **la calidad de la educación** recibida es buena o regular (52% o 44%).

Los estudiantes admiten que sus capacidades para llevar a cabo las tareas académicas son diferentes, a pesar de la presencia del profesor que “vigila, controla conductas”, para ocuparse del desarrollo del estudiante y actúa sobre sus gestos, sus maneras de actuar, sus actitudes, para que el estudiante sea

¹⁴³ Estrada Nájera, Rosalío (2007), *Identificación de las principales necesidades de atención estudiantil en la unidad académica preparatoria No. 10, UAG*, Dirección de investigación Científica, UAG, Chilpancingo, Gro. Esta información se encuentra en el archivo personal del autor. Parte de esta información fue publicada por el autor de este trabajo en la *Revista a* (Martínez Téllez, David: Director), Marzo de 2012, Año. 16, pp. 11-16. Para el estudio se aplicó el cuestionario denominado: Diagnóstico de Necesidades de Atención Estudiantil (CDNAE). El cuestionario se tomó de Mejía Cazapa, Efraín (2005:111-122), *Programa Estatal de Tutorías del bachillerato Universitario (PETBU)*, Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro., y se aplicó en junio de 2007 a 50 estudiantes (12.5%) de un total de 400 alumnos de la generación 2004-2007.

productivo, dinámico, para que sea el “motor de su propio aprendizaje” y cumpla con su rol educativo.

Contexto o ambiente de estudio. La mitad de ellos cuenta con un espacio específico para estudiar, la otra mitad carece de dicho espacio. El 60% señala que el espacio donde estudia cuenta con suficiente luz y ventilación; el 36% indica que el espacio donde estudia está alejado de ruidos. **Hábitos de estudio (Planificación).** Casi siempre o rara vez: planifican el tiempo que dedican al estudio (24% o 58%), tienen un horario de estudio y lo cumplen (22% o 28%), el trabajo de estudio lo distribuyen equitativamente entre las distintas asignaturas (26% o 38%), terminan las tareas en los tiempos establecidos por el profesor (44% o 32%) y sus actividades las realizan de acuerdo a lo planeado (36% o 26%).

Es ineluctable que en la producción, apropiación y adquisición de saberes se tenga un ambiente adecuado así como tener disciplina en la planeación de sus actividades y puedan cumplir con sus actividades, como los mismos estudiantes lo señalan. Es por ello, que Foucault¹⁴⁴ arguye que la disciplina contribuye a elevar la producción porque la disciplina es, en el fondo, el mecanismo de poder por el cual se llega a controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues (...), este mecanismo de poder al mismo tiempo que controla las cosas y las personas, en su cuerpo, en sus gestos, hasta el menor detalle se busca que no sea oneroso. Son, pues, técnicas de individualización del poder disciplinario. Como vigilar a alguien, como controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, intensificar su rendimiento, como multiplicar sus capacidades, como situarlo en el lugar en que sea más útil.

Grado de interés y atención manifestado en clases. Casi siempre o rara vez: se interesan profundamente por las tareas que se realizan durante las clases (58% o 26%), manifiestan atención en clases tomando notas de las explicaciones que da el profesor (48% o 32%), cuando no entienden algún aspecto de la clase le

¹⁴⁴ Foucault, Michel (2010: 895-896), “Las mallas del poder” en *Obras esenciales*, Óp. Cit.

piden al profesor que explique nuevamente dicho aspecto (18% o 52%) y muestran interés por aprender significativamente los contenidos temáticos que les enseña el profesor (48% o 36%). **Concentración y ambiente durante las clases.** Casi siempre o rara vez: durante las clases se mantienen atentos a las orientaciones de los profesores (54% o 26%), durante las clases propician entre sus compañeros la construcción de relaciones positivas (54% o 32%), durante las clases se concentran exclusivamente en los aspectos que enseñan los profesores (50% o 28%). Se resalta que siempre o casi siempre con sus profesores mantienen relaciones de camaradería y respeto (42% o 24%).

Se observa en las opiniones de los estudiantes, como formas de subjetividad, que en las distintas formas de saber, hay distintas formas de poder, lo que implica que algunos estudiantes tengan mayor grado de interés y manifiesten mayor concentración y atención en la clase para atender las indicaciones que sugiere el profesor. Otros, en cambio, tienen menor interés y desatienden sus actividades académicas. Lo importante es que en esos juegos de poder impera el respeto entre cada uno de ellos.

Grado de comprensión de las clases. Casi siempre o rara vez: sus trabajos escritos los redactan con escasos errores sintácticos (32% o 46%), sin grandes dificultades resuelven los problemas matemáticos (22% o 38%), durante sus intervenciones en la clase se expresan acertadamente (34% o 32%) y a pesar del esfuerzo que realizan para mejorar su educación tienen problemas para aprender (14% o 46%). **Comportamiento durante las clases.** Sobresale que siempre o casi siempre son respetuosos con sus profesores (58% o 24%) y respeta a sus compañeros de la clase que piensan distinto a él (46% o 34%). Siempre, casi siempre o rara vez: dialogan con sus compañeros de clase (34% o 28% o 28%) y durante las clases colaboran con sus compañeros en la solución de los problemas de grupo (18% o 26% o 46%).

Los estudiantes admiten, como una voluntad de poder, que tienen diferente grado de dificultad en la redacción de sus escritos, así como en la resolución de problemas, pero mantienen un comportamiento respetuoso con sus profesores e instauran un trabajo colaborativo con sus compañeros.

Estrategias de aprendizaje y estudio. Siempre, casi siempre o rara vez (28% o 36% o 28%), durante las clases toman apuntes de los aspectos más importantes vistos en clase. Casi siempre o rara vez (34% o 46%), revisan cotidianamente los apuntes de clase. Rara vez, Casi nunca o Nunca (40% o 28% o 20%), para complementar lo visto en clase consultan la bibliografía relacionada con los temas vistos. Casi siempre o rara vez (20% o 32%), leen los temas antes de abordarlos en clases. Siempre, casi siempre o rara vez (26% o 36% o 22%), resuelven los temas antes de abordarlos en clase. Siempre, casi siempre o rara vez (16% o 14% o 36%), cuando estudian no escuchan radio ni ven televisión. Casi siempre o rara vez (36% o 32%), cuando estudian relacionan lo que ya saben con los nuevos conocimientos que están aprendiendo. Rara vez o casi nunca (40% o 22%) leen un texto o realizan un resumen del mismo. Casi siempre o rara vez (22% o 44%), cuando realizan resúmenes utilizan pocas palabras. Siempre, casi siempre o rara vez (32% o 28% o 26%), cuando leen un texto subrayan las palabras e ideas más importantes. Rara vez o casi nunca (36% o 26%), realizan mapas conceptuales de las temáticas estudiadas. Rara vez o casi nunca (38% o 36%), semanalmente dedican entre 10 y 15 horas de estudio extra.

Como una estrategia de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes toman apuntes de lo que consideran tiene mayor relevancia de lo visto en la clase, para, posteriormente, revisar y complementarlo con la bibliografía que tienen a su alcance. Además, tienen disciplina para concentrarse y no escuchan la radio ni televisión. Así, al concentrarse identifican las palabras e ideas clave para realizar mapas conceptuales, aunque rara vez o casi nunca dedican tiempo extra para estudiar.

Preparación de exámenes. Casi siempre o rara vez (30% o 28%), cuando presentan sus exámenes elaboran previamente resúmenes de los temas vistos. Siempre, casi siempre o rara vez (12%, 12% o 14%), durante un examen escrito leen previamente todas las preguntas y posteriormente empiezan a escribir distribuyendo ordenadamente el tiempo destinado a cada una de las respuestas. Rara vez, casi nunca o nunca (28% o 22% o 34%), junto con sus compañeros más cercanos de clases preparan los exámenes. Casi siempre o rara vez (30% o 28%), para presentar un examen se preparan con varios días de anticipación a su aplicación. Casi siempre o siempre (32% o 24%), cuando terminan el examen tienen tiempo para revisarlo. Rara vez o casi siempre (32% o 22%), antes de presentarse a un examen realizan una simulación parecida a la situación real.

Se observa que la mayoría de los estudiantes casi siempre o rara vez elaboran resúmenes antes de presentar su examen y una tercera parte de ellos al presentarse a un examen leen las preguntas para luego escribir las respuestas, su estrategia es terminar lo más rápido posible su examen para tener tiempo para revisar las respuestas. Aunque también, la mayoría de los estudiantes admiten que se preparan con varios días de anticipación para presentar su examen. Pero los resultados, como se vio en el rubro de aprovechamientos escolar, son muy diferentes, por tanto, los resultados no son homogéneos, unos reprueban más asignaturas que otros.

Vemos, pues, lo que Foucault llama el poder como potencialidad actuada y en su ejercicio se enseorea en un espacio que le exige una forma, un diseño; le otorga funciones, objetivos y finalidades, controla y succiona el tiempo de los sujetos encerrados en él. Domina y somete. "(...) El poder es capacidad, fuerza, irrupción, energía, voluntad de poder. El Dominio es el uso de esa capacidad para someter a otros. Y la resistencia es la fuerza de vida y voluntad de poder"¹⁴⁵.

¹⁴⁵ García Canal, María Inés (1990: 115; y pie de pág. 71 y 94), *El loco, el guerrero, el artista. Fabulaciones sobre la obra de Michel Foucault*, UAM-Xochimilco, Plaza y Valdés.

Actividades extra clase. Rara vez o nunca (48% o 20%), buscan información en la biblioteca de su unidad académica. Casi siempre o siempre (34% o 32%), buscan información en la red de la Internet. Siempre, casi siempre o rara vez (30%, 30% o 22%), sus tareas las realizan de acuerdo con las orientaciones de sus profesores. Nunca, casi nunca o rara vez (38% o 26% o 28%), participan en las actividades culturales que presenta la unidad académica en la comunidad. En las actividades extraclase se tiene que la mayoría de los estudiantes no buscan información en la biblioteca de su escuela, pero sí buscan información a través de la red de internet y tampoco participan en las actividades culturales que realiza la escuela.

Ahora bien, los autores del plan de estudio de 1999 del NMSAUG, cuestionaron severamente los planteamientos de los planes de estudios de 1974 y el de 1981 porque eran doctrinarios, unidireccionales y que el docente preparatorio era un simple “transmisor de conocimientos”. Por tanto, la propuesta curricular de 1999 planteaba a un docente “facilitador” o “guía” del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ende, es responsabilidad de los profesores planificar, desarrollar y orientar las situaciones de aprendizaje a partir de los objetivos, condiciones físicas de la institución, métodos, recursos didácticos y criterios de evaluación.¹⁴⁶ Teóricamente se plantea al alumno como el responsable de su propio aprendizaje porque toma un papel activo en la elaboración de su aprendizaje y que “aprenda haciendo”, con alto sentido de responsabilidad por su aprendizaje “para habituarlo a la búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa”.¹⁴⁷

A continuación, se presentan los resultados de las opiniones de profesores y estudiantes en torno al poder y saber en la práctica escolar de la escuela preparatoria No. 10, de la UAG.

¹⁴⁶ El plan de estudios de 1999 señala que la evaluación, además de ser continua, formativa y sumativa, debe servir para evidenciar los aciertos y fallas del camino recorrido por el estudiante a cada momento y, de ser necesario, hacer los ajustes pertinentes para el logro de aprendizajes significativos. Cfr. UAG (1999: 52) Plan de estudios de 1999. Curriculum del bachillerato de la UAG, Chilpancingo, Gro.

¹⁴⁷ *Ibíd.*, p. 52.

Resultados y análisis de la información empírica.

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a profesores¹⁴⁸ y estudiantes,¹⁴⁹ de la escuela preparatoria No. 10, de la UAG.

Poder y saber

A la luz de la información empírica aportada, tenemos que, en cuanto al **poder** (ver cuadro 1), el 50% del profesorado reconoce que el poder siempre es una forma de dominación y puede usarse en el proceso enseñanza-aprendizaje como fuerza de la razón para motivar al estudiante; el 40% admite que casi siempre el poder favorece la vinculación y cohesión grupal.

Cuadro1. Dimensión: Poder y saber (opinión de profesores).

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
1	El poder es una forma de dominación.	%	50	40	10	00	100
		fi	10	8	2	0	20
2	El poder es el uso de la fuerza de la razón para motivar al estudiante en el éxito de su aprendizaje.	%	50	30	20	00	100
		fi	10	6	4	0	20
3	El poder favorece la vinculación y cohesión grupal.	%	30	40	30	00	100
		fi	6	8	6	0	20
4	El saber es todo aquél conocimiento que tiene posibilidades de utilización.	%	50	30	20	00	100
		fi	10	6	4	0	20
5	El saber es posesión del conocimiento	%	40	30	20	10	100
		fi	8	6	4	2	20
6	El saber tiene la posibilidad de ejercer una acción transformadora de los sujetos educativos	%	40	30	20	10	100
		fi	8	6	4	2	20

¹⁴⁸ El cuestionario se aplicó el 12 y 13 de mayo de 2010, de una población de 50 profesores (100%) se tomó una muestra aleatoria de 20 profesores (40%). El instrumento de recolección de datos se piloteo en febrero y marzo a una muestra poblacional de 7 docentes (14%).

¹⁴⁹ El cuestionario se aplicó el 13 y 14 de mayo de 2010, de una población de 400 estudiantes (100%) se tomó una muestra aleatoria de 80 estudiantes (20%). El instrumento de recolección de datos se piloteo en febrero y marzo a una muestra poblacional de 25 estudiantes (7.5%).

Mientras tanto, la opinión de los estudiantes (ver cuadro 1) es que el 44% señala que el poder casi siempre es una forma de dominación y el 46% indica que casi siempre el poder es el uso de la fuerza de la razón para motivar al estudiante en el éxito de su aprendizaje y el 36% está de acuerdo en que el poder sólo a veces favorece la vinculación y cohesión grupal.

Cuadro1. Dimensión: *Poder y saber* (opinión de los estudiantes).

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
1	El poder es una forma de dominación	%	35	44	21	00	100
		fi	28	35	17	0	80
2	El poder es el uso de la fuerza de la razón para motivar al estudiante en el éxito de su aprendizaje.	%	30	46	24	00	100
		fi	24	37	19	0	80
3	El poder favorece la vinculación y cohesión grupal.	%	23	32	36	9	100
		fi	18	26	29	7	80
4	El saber es todo aquél conocimiento que tiene posibilidades de utilización	%	43	45	12	00	100
		fi	34	36	10	0	80
5	El saber es posesión del conocimiento	%	31	44	25	00	100
		fi	25	35	20	0	80
6	El saber tiene la posibilidad de ejercer una acción transformadora de los sujetos educativos	%	31	44	25	00	100
		fi	25	35	20	0	80

Aunque se aprecian diferencias en cuanto a que los profesores señalan que el poder siempre es una forma de dominación y los estudiantes indican que casi siempre es una forma de dominación, pero coinciden en señalar que el poder contribuye en el proceso enseñanza-aprendizaje para ejercerlo como fuerza de la razón y del conocimiento para la producción de saberes y motivar al estudiante en el gusto por el saber y favorecer tanto la cohesión grupal como relaciones de colaboración y ayuda mutua. Por eso, el poder tiene, necesariamente, que dominar los deseos, impulsos e inquietudes de uno mismo y respetar al otro.

En cuanto al **saber**, el 50% de los profesores (ver cuadro 1) reconoce que el saber es siempre todo aquél conocimiento que tiene posibilidades de utilización. El 40% señala que el saber siempre es una posesión del conocimiento con el que se tiene la posibilidad de ejercer una acción transformadora de los sujetos educativos.

En cambio, los estudiantes (ver cuadro 1), el 45% refieren que casi siempre el saber es todo aquél conocimiento que tiene posibilidades de utilización, el 44% indica que casi siempre el saber es posesión del conocimiento con el que se tiene la posibilidad de ejercer una acción transformadora de los sujetos educativos.

Como se ve, sólo el 50% del profesorado reconoce que el saber siempre tiene posibilidades de utilización y los estudiantes el 45% afirma que casi siempre el saber tiene posibilidades de utilización para ejercer una acción transformadora de los sujetos educativos.

De ahí la importancia del ejercicio de poder y saber en el acto educativo para contribuir, de alguna manera, en la acción transformadora de los sujetos educativos que van a la escuela con la esperanza de obtener saberes y conocimientos que les permita sortear de mejor manera la situación académica en el presente, futuro y para toda la vida, y quede huella en el estudiante, no de frustración sino de satisfacción por el logro obtenido del saber, como una forma de libertad.

Aunque hay que tener presente que tanto el poder como el saber pueden constituirse en formas de dominación. Foucault, así lo señala al decir: “Desde el siglo XVI siempre se consideró que el desarrollo de las formas y los contenidos del saber era una de las más grandes garantías de liberación para la humanidad (...)”.¹⁵⁰ No obstante, “es un hecho ya comprobado por la Escuela de Fráncfort que la formación de los grandes sistemas de saber tuvo también efectos y funciones de sojuzgamiento y dominación, lo cual lleva a una completa revisión del postulado de que el desarrollo del saber constituye una garantía de liberación”.¹⁵¹

Además: “(...) Vivimos en una sociedad donde formación, circulación y consumo del saber son algo fundamental. Si la acumulación del capital ha sido uno de los

¹⁵⁰ Foucault, Michel (2015: 91), *La inquietud por la verdad*, escritos sobre la sexualidad y el sujeto, (traduc. Horacio Pons), Edit. Siglo XXI.

¹⁵¹ *Ibíd.* Pp. 91-92

rasgos fundamentales de nuestra sociedad, no sucede de otra manera con la acumulación del saber. Ahora bien, el ejercicio, la producción, la acumulación del saber, no pueden dissociarse de los mecanismos del poder, con los cuales mantienen relaciones complejas que es preciso analizar (...).¹⁵²

Ahora bien, ¿cuál es la diferencia entre saber y conocimiento?. Foucault, al usar la palabra “saber” la distingue con el “conocimiento”. Dice: “Con ‘saber’ apunto a un proceso por el cual el sujeto sufre una modificación por lo mismo que conoce o, mejor, durante el trabajo que efectúa para conocer. Eso permite a la vez modificar al sujeto y construir el objeto. Es ‘conocimiento’ el trabajo que permite multiplicar los objetos cognoscibles, desarrollar su inteligibilidad, comprender su racionalidad pero sin dejar de mantener la fijeza del sujeto que indaga”.¹⁵³

En cuanto al poder, Foucault sostiene que el poder nunca es absolutamente controlado por alguien o algunos, porque a cada instante se diseñan nuevas salidas en los juegos de poder y no se puede pensar el poder como si de un lado estuvieran los que la detentan y del otro los que están privados de él, porque el poder “se está produciendo a cada instante, en todos los puntos de la red social (...), circula, funciona en cadena, se ejerce en red y los individuos en una sociedad o grupo social siempre están en posibilidades de sufrirlo o de ejercerlo”.¹⁵⁴

En cuanto al saber,¹⁵⁵ ya hemos visto en el marco teórico que, de acuerdo a Foucault, es todo aquello que tiene posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso de una ciencia. Por tanto, no existe un saber “sin una

¹⁵² Ibíd. P. 91

¹⁵³ Ibíd. P. 52

¹⁵⁴ Lechuga Solís, Graciela (2007:118), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*, Óp. Cit.

¹⁵⁵ ¿Cuál es la diferencia entre el saber, conocimiento y ciencia?. Podemos decir que “el saber implica un mayor grado de complejidad y abarca un mayor número y diferentes tipos de competencias sociales para alcanzarlo; en cambio el conocimiento requiere del dominio de competencias sociales específicas; y la ciencia se refiere a un conjunto de conocimientos más acotados; esto es, que han de cumplir ciertas exigencias para ser considerados como tales”. Ver de Alba, Alicia (2007:68-69), *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, La fuerza de la imaginación*, IISUE-UNAM.

práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que (lo) forma”.¹⁵⁶ En nuestro caso, ese saber o saberes se refiere al discurso, o saber, de las ciencias contempladas en el plan de estudios de 1999 para las escuelas preparatorias de la UAG.

Luego entonces, el saber, que es objeto de una transmisión intencional, no es un saber cualquiera sino el que una sociedad o institución determinada considera útil para su conservación y para realizar los objetivos previamente definidas, por su utilización y apropiación. De esa manera, el saber es una función del concepto que de sí mismo y de su función social se forma cada sociedad en un periodo histórico determinado; y es también un reflejo de la valoración y la jerarquización de los diversos saberes, y de las formas de poder que esos saberes generan en el momento en que se constituyen los grupos que se imponen como sus detentores exclusivos y crean los mecanismos de defensa de semejante privilegio. Pero el saber es, simultáneamente, “posesión del conocimiento y posibilidad de ejercer una acción transformadora del mundo, confiriéndole, a quien lo detenta, el poder de cambiar y controlar parcelas de la realidad, sin embargo el saber se alcanza paso a paso, en virtud de la superación de una prueba tras otra”.¹⁵⁷

Ejercicio del poder del profesor.

En relación al ejercicio de poder del profesor en su práctica docente, de acuerdo a lo descrito por los profesores (ver cuadro 2), el 80% reconoce que siempre el profesor es un “facilitador o guía” en el proceso de aprendizaje del estudiante; el 50% admite que casi siempre el profesor cuenta con el perfil profesional para impartir la unidad de aprendizaje; y el 50% afirma que sólo a veces el profesor asiste a los cursos de capacitación y actualización docente que ofrece la institución educativa; el 40% dice que sólo a veces el profesor permite que los estudiantes tomen sus propias decisiones; pero el 60% asume que el profesor

¹⁵⁶ Foucault, Michel (1995: 307), *La arqueología del saber*, Siglo XXI, 16ª edición.

¹⁵⁷ Estrella, María Teresa (1999: 42), **Autoridad y disciplina en la escuela**, México, D.F. Trillas.

siempre planifica y desarrolla las condiciones de aprendizaje del estudiante a partir de los objetivos, métodos y recursos didácticos.

Cuadro 2. Dimensión: *Ejercicio de poder del profesor en su práctica docente* (opinión de profesores).

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
7	El profesor es un facilitador o guía en el proceso de aprendizaje del estudiante.	%	80	10	10	00	100
		fi	16	2	2	0	20
8	El profesor cuenta con el perfil profesional para impartir la unidad de aprendizaje.	%	40	50	10	00	100
		fi	8	10	2	0	20
9	El profesor asiste a los cursos de capacitación y actualización docente.	%	20	30	50	00	100
		fi	4	6	10	0	20
10	El profesor permite que los estudiantes tomen sus propias decisiones.	%	30	30	40	00	100
		fi	6	6	8	0	20
11	El profesor planifica y desarrolla las condiciones de aprendizaje del estudiante a partir de los objetivos, métodos y recursos didácticos.	%	60	40	00	00	100
		fi	12	8	0	0	20

Cuadro 2. Dimensión: *Ejercicio de poder del profesor en su práctica docente* (opinión de los estudiantes)

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
7	El profesor es un facilitador o guía en el proceso de aprendizaje del estudiante.	%	31	15	25	29	100
		fi	25	12	20	23	80
8	El profesor cuenta con el perfil profesional para impartir la unidad de aprendizaje.	%	33	50	17	00	100
		fi	26	40	14	0	80
9	El profesor asiste a los cursos de capacitación y actualización docente.	%	33	43	12	12	100
		fi	26	34	10	10	80
10	El profesor permite que los estudiantes tomen sus propias decisiones.	%	43	32	25	00	100
		fi	34	26	20	0	80
11	El profesor planifica y desarrolla las condiciones de aprendizaje del estudiante a partir de los objetivos, métodos y recursos didácticos.	%	31	38	31	00	100
		fi	25	30	25	0	80

En cambio, los estudiantes (ver cuadro 2), el 31% o 29% indica que siempre o nunca el profesor es un “facilitador” o “guía” en el proceso de aprendizaje del estudiante; el 50% afirma que casi siempre el profesor cuenta con el perfil profesional para impartir la unidad de aprendizaje; el 43% señala que el profesor casi siempre asiste a los cursos de capacitación y actualización docente; otro 43%

dice que siempre el profesor permite que los estudiantes tomen sus propias decisiones; y un 38% casi siempre el profesor planifica y desarrolla las condiciones de aprendizaje del estudiante a partir de los objetivos, métodos y recursos didácticos.

Así, mientras que el 80% de los profesores asume que siempre es un “facilitador” o “guía” en el proceso-aprendizaje, el 31% o 29% de los estudiantes refiere que el profesor siempre o nunca es “un facilitador” o “guía” en el proceso de aprendizaje del estudiante, lo que significa que el docente aún no se convierte en “facilitador” o “guía” como él lo afirma y como es la exigencia planteada en el plan de estudios del bachillerato de la UAG de 1999, con la responsabilidad de los profesores de planificar, desarrollar y orientar las situaciones de aprendizaje a partir de los objetivos, condiciones físicas de la institución, métodos, recursos didácticos y criterios de evaluación¹⁵⁸ adecuados.

En un 50% coinciden profesores y estudiantes en que casi siempre el profesor cuenta con el perfil profesional para impartir la unidad de aprendizaje. Además, mientras el 50% de los profesores afirma que sólo a veces el profesor asiste a los cursos de capacitación y actualización docente que ofrece la institución educativa; en cambio, los estudiantes, el 43% señalan que el profesor casi siempre asiste a dichos cursos.

En esa tesitura, profesores y estudiantes en un promedio de 36.5% coinciden en señalar que el profesor siempre permite que los estudiantes tomen sus propias decisiones; un 60% o 40% del profesorado manifiesta que siempre o casi siempre el profesor planifica y desarrolla las condiciones de aprendizaje del estudiante a partir de los objetivos, métodos y recursos didácticos y el 38% los estudiantes aseguran que casi siempre el profesor realiza dicha planificación de las

¹⁵⁸ Cfr. UAG (1999: 52) Plan de estudios de 1999. Curriculum del bachillerato de la UAG, Chilpancingo, Gro.

actividades de aprendizaje. Ese bajo porcentaje puede ser una de las situaciones que generan un bajo rendimiento escolar en los estudiantes.

Este hecho se relaciona con las afirmaciones tanto de profesores como de los estudiantes de la institución educativa en cuestión.¹⁵⁹ Ellos afirman que se observa un bajo rendimiento escolar en los estudiantes, traducido no sólo en bajas notas sino también en reprobación y deserción escolar. Para resolver esta situación prevaleciente, el profesorado clama por que el ingreso a la preparatoria No. 10, se admita sólo a los estudiantes que tengan un puntaje aprobatorio en el examen de diagnóstico o bien “se impartan cursos propedéuticos o cursos de nivelación académica a aquellos estudiantes que no logren el puntaje requerido para ingresar a la preparatoria, debido a que se aceptan hasta aquellos estudiantes que en el examen de diagnóstico revelan fuertes deficiencias académicas al obtener muy bajos puntajes en el examen del CENEVAL”¹⁶⁰, y al admitirlos con serias deficiencias académicas, hace que estos alumnos, en el salón de clases, tengan problemas de aprendizaje y, por consecuencia, reprueban varias asignaturas del plan de estudios y tengan, de manera obligada, la tendencia a repetir o desertar de la escuela. Ante esta situación de riesgo, a estos estudiantes requieren de mucha ayuda académica hasta que adquieran compromiso y responsabilidad con su situación de aprendizaje.

Ante ese hecho, Foucault destaca que la relación con el discípulo entraña una interacción que compromete a ambos, profesor y alumno, en la situación de aprendizaje del estudiante. Así, por un lado, el maestro permanece atento a lo que sus trabajos de investigación propician en el alumno. Por la otra, el alumno muestra su compromiso en su propia transformación al continuar las pistas que su maestro comparte a cada tanto. Se necesita crear en nuestros alumnos una

¹⁵⁹ PIFIEMS, *Relatoría: Autoevaluación de la preparatoria No. 10, UAG*, (2004:1-12), realizada del 5 al 9 de julio. La relatoría se dio a conocer al profesorado a finales del mes de agosto de 2004. Éste documento sirvió de base para la elaboración del PIFIEMS 1.0 (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior). Archivo de la unidad académica No. 10, UAG, Iguala, Gro.

¹⁶⁰ *Ibíd.*, p. 2. CENEVAL es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

preocupación por enfrentar sus miedos, por ser mejores, por superarse a sí mismos. Hace falta una labor más fina sobre nuestros alumnos y, también, sobre nosotros mismos. Es indispensable asumir la práctica educativa como el arte de transformación de vidas. Por ello, el profesor tiene un gran compromiso y responsabilidad con la sociedad, pero principalmente con sus alumnos, la de trabajar en la constitución de mejores personas que al mismo tiempo que saben, saben cómo vivir al propiciar la práctica de la autonomía. Entretanto que se accede a la autonomía, el trabajo del maestro funda caminos, establece visiones, posibilita sueños, impulsa la conquista de sueños.¹⁶¹ Para ello el maestro investiga ¡cómo van aprendiendo sus estudiantes!.

Pero ¿cómo mejorar el rendimiento escolar en el proceso educativo de la preparatoria No. 10. de la UAG?. Para lograr dicho propósito el profesorado sugiere poner un límite en el número de alumnos que conforman el salón de clases y no es conveniente tener 50 o más alumnos en el aula escolar porque la capacidad de los salones de clase es para 30 o 40 alumnos. Con ese límite de espacio y con 50 estudiantes en el salón de clases, no se puede ni caminar por los pasillos del aula escolar. Por ello, también, por razones de seguridad, conviene poner un límite en el número de alumnos en el salón de clases, porque ante un posible movimiento telúrico se dificultaría una posible evacuación. Pero también debe tomarse en cuenta que “el hacinamiento en las aulas ha dado lugar frecuentemente a un grave deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado (...) y la acogida de alumnos con graves dificultades sociales o familiares impone a los docentes nuevas tareas para las que suelen estar mal preparados”.¹⁶²

El hacinamiento de estudiantes trae aparejado fuertes repercusiones en la permanencia del estudiante en el aula escolar, ya que ingresan 600 y egresan aproximadamente 400 estudiantes; y de ellos, aproximadamente 300 (50% con

¹⁶¹ Gutiérrez Luna, Arturo (2012), *El amor a la cátedra, según Foucault*, conferencia magistral dictada en el Museo a la Bandera de Iguala, Gro., el día 29 de marzo. El ponente, al término de su exposición, le proporcionó una copia de su ponencia al autor de este trabajo, pp. 3-7.

¹⁶² Delors, Jacques (1997: 163), *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, Colección: Educación y cultura para el nuevo milenio.

respecto a los que ingresan) logran egresar como alumnos regulares. De ahí que se diga que se tiene puertas abiertas para ingresar y puertas semicerradas para egresar. Este promedio, de la eficiencia terminal se acerca a la eficiencia terminal obtenida en el ciclo escolar 2003-2004, que fue del 55.02%, “lo que quiere decir, que de cada 100 estudiantes que ingresaron en el ciclo escolar 2001-2002; en el 2004, solamente egresaron 55 alumnos”.¹⁶³ Ante estos resultados, se exige de las autoridades de la institución y en conjunción de esfuerzos con los docentes un mayor compromiso en la situación educativa de los estudiantes, para ello debe encararse las limitaciones y potencialidades de los estudiantes.

Por eso, el profesor debe sentir amor a la cátedra como una experiencia en la cual se presenta una interacción de lo más interesante entre el profesor y su discípulo. Siguiendo a Foucault,¹⁶⁴ el profesor debe proponerse una experiencia de desgarramiento con el alumno en el sentido de que el alumno ha de estar dispuesto a ser confrontado con sus limitaciones y con sus vicios. Desgarramiento como si habláramos de careo. Se refiere a una experiencia en la cual el alumno realmente hace algo con la oportunidad de crecer en alguna área de su vida. Esa experiencia educativa inquieta al alumno al grado que lo confronta y lo obliga a hacer algo para liberarse. Entonces, la tarea del maestro en el aula escolar es una labor de confrontación con los prejuicios. El maestro acompaña al alumno en los procesos de transformación que lo alejan de los prejuicios y creencias. En consecuencia, resulta crucial el conocimiento de cómo llega al aula el alumno. Debe convertirse lo antes posible en un ejercicio de discipulado. El alumno deja de serlo para convivir y aprender con su maestro para cambiar, mejorando su vida.

Las afirmaciones de la comunidad escolar de la escuela preparatoria No. 10 de la UAG, constituye un grito desesperado por los resultados obtenidos y quieren impactar en la vida del estudiante, para motivarlos hacia la necesidad de saber y aprender, obviamente, cuestión nada fácil de lograrlo; y, por tanto, responsabilizan

¹⁶³ Mejía Cazapa, Efraín (2005: 14), *Programa Estatal de Tutorías del Bachillerato Universitario*, (PETBU), Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.

¹⁶⁴ Gutiérrez Luna, Arturo (2012), *El amor a la cátedra, según Foucault*, pp. 3-7, óp. cit.

a los estudiantes de las deficiencias académicas. Esas opiniones coinciden con otras situaciones reales al señalar que “en general, las deficiencias y los fracasos se atribuyen casi exclusivamente al mal desempeño del estudiante, porque carece de ‘talento’, o porque no se ‘aplica’ al estudio”.¹⁶⁵ Sin embargo, el hecho de que la escuela preparatoria en cuestión reciba a estudiantes con un bajo nivel académico comparado con el nivel de exigencia de conocimientos requeridos, no es nada nuevo, como tampoco es privativo de este nivel educativo, pues desde 1989 se afirmaba: “En las universidades recibimos estudiantes que vienen muy mal preparados de los niveles anteriores. Es difícil pensar que en los cuatro o cinco años de una licenciatura se puedan superar las deficiencias de los doce primeros años de enseñanza primaria y media”.¹⁶⁶ Y desde entonces se enfatiza que la educación superior es elitista y “esa élite la constituyen las minorías con el talento y la voluntad suficientes (...)”.¹⁶⁷

Y ¿cómo contribuye el perfil del docente de la preparatoria No. 10 en el aprendizaje de los estudiantes?. Compleja situación y difícil responder a la pregunta, por lo complejo que resulta el proceso enseñanza-aprendizaje. No obstante, el profesorado sólo encuentra respuestas inmediatas de su realidad vivida. De ese modo, ellos aducen que se presentan casos en que los mismos profesores contribuyen a obtener resultados de bajo rendimiento académico en los alumnos porque hay profesores que “no tienen el perfil requerido en el plan de estudios y programas de estudios”.¹⁶⁸ Sumado a lo anterior, los directivos de “la escuela preparatoria No. 10 no han promocionado ningún curso de capacitación para aquellos docentes que no cumplen con el perfil profesional establecido en los programas de estudio. Pues, “se hace necesario un programa de formación y

¹⁶⁵ Morán Oviedo, Porfirio (2012:13), *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo escolar*, IISUE-educación-UNAM.

¹⁶⁶ Paoli Bolio, Francisco José (1989: 25), “Universidad y Sociedad” en *Universidad, Sociedad y Desarrollo. La Universidad que México Necesita*, Documentos del II Congreso General Universitario, Universidad Autónoma de Guerrero, vol. 3.

¹⁶⁷ Gago Huguet, Antonio (1989: 19), “La universidad de nuestro tiempo” en *Universidad, Sociedad y Desarrollo. La Universidad que México Necesita*, óp. cit.

¹⁶⁸ *Ibíd.*, p. 5

actualización docente”¹⁶⁹ no sólo en el manejo de los contenidos programáticos del plan de estudios sino “otros cursos relevantes en el quehacer educativo como: relaciones humanas, manejo de la internet, conocimientos acerca de la adolescencia, evaluación, pedagogía, etc.”.¹⁷⁰

En cuanto a la asistencia a los cursos, los directivos deben brindar más oportunidades para que los docentes realicen estudios de posgrado que permitan fortalecer las destrezas, habilidades y técnicas al obtener conocimientos en la enseñanza de sus respectivas disciplinas. Alega el profesorado que actualmente no son aprovechadas las oportunidades establecidas en el Contrato Colectivo de Trabajo del Sindicato de Trabajadores Académicos de la UAG, para ser reconocidos por la autoridad administrativa como Profesores-Investigadores, pues no existe una política de información oportuna de las convocatorias emitidas para tal fin. Ante ese hecho el profesorado protesta porque “sólo se han endurecido las exigencias para que el docente, por su cuenta, se capacite obligatoriamente”.¹⁷¹ Es pues, una aspiración legítima de los profesores ser reconocidos como profesores-investigadores.

Por ello, Foucault “afirmará que muchos de los problemas de la educación se resuelven cuando el maestro aspira a convertirse en investigador, vive como investigador y retroalimenta como investigador. Más allá del impostergable manejo de las habilidades pedagógicas, necesitamos adicionalmente, capacitar a los maestros para que investiguen y enseñen investigando. Así, la figura del maestro

¹⁶⁹ Relatoría de la Mesa redonda sobre “Actualización docente” (2005: 1-10), realizada el 5 de noviembre como parte de las actividades del “Módulo II. Los protocolos en métodos y técnicas de investigación e integración disciplinaria”, llevada a cabo en la sala de usos múltiples de la U.A. Preparatoria No. 10 de la UAG, en el *Diplomado en métodos y técnicas de investigación e integración disciplinaria 2005*, (Galindo González, Jorge, coordinador) UAG-CCH-UNAM. Los participantes de la Mesa redonda se realizó con profesores de las preparatorias No. 9, 10 y 32 de la UAG; ellos coincidieron en señalar que han hecho esfuerzos para superarse académicamente al realizar ya sea maestría o diplomados para lograr la actualización disciplinaria, para “lograr ser competitivos”. Sin embargo reconocen que hay profesores que tienen deficiencias en pedagogía, por eso: “Hace falta la formación pedagógica”. Y que “cada profesor se ubique en su área (de conocimiento) para que pueda rendir”. Pero reiteran: “siguen ingresando profesores que no tienen perfil” académico para la asignatura que van a impartir.

¹⁷⁰ PIFIEMS, *Relatoría: Autoevaluación de la preparatoria No. 10, UAG*, Óp. Cit. P. 4

¹⁷¹ Relatoría de la Mesa redonda sobre “Actualización docente” Óp. Cit. pp. 1,5

investigador enseña más que el maestro desactualizado, conformista, desmotivado, tradicional, acartonado. El amor a la cátedra supone una revolución educativa que transforma vidas, cuyos principales beneficiarios son los alumnos¹⁷² a través de la educación como práctica escolar.

En relación al perfil profesional, el profesorado también sugiere que no se permita realizar “el trabajo docente si no se ajusta al perfil académico señalado en los programas de estudio. Se debe pugnar por el respeto de la norma (jurídica, moral y ética) que favorezca terminar con esa corrupción académica. Para ello se deben promover acciones concretas para el rescate de los valores éticos, morales y cívicos; lograr los consensos entre los integrantes de la unidad escolar y poder alcanzar los objetivos académicos propuestos en el plan de estudios, incluyendo el perfil deseable del estudiante. Y respetar los acuerdos tomados por los docentes en las respectivas academias; revisar los contenidos programáticos por lo menos cada dos años; organizar cursos remediales para aquellos alumnos que tengan problemas de aprendizaje”.¹⁷³

Relación profesor-alumno

Por lo que se refiere a la relación profesor-alumno en la práctica docente, la opinión de los profesores (ver cuadro 3), el 60% señala que casi siempre el profesor motiva al estudiante en la necesidad de estudiar y aprender los temas que se están abordando. El 50% revela que casi siempre el profesor logra hacer sentir en el estudiante la satisfacción por el trabajo realizado. El 50% manifiesta que siempre el profesor mantiene una relación cordial con los estudiantes. El 40% admite que nunca en la clase el profesor pone de manifiesto que alguien sabe más que otro. El 60% señala que a veces en el aula escolar hay estudiantes que se resisten a escuchar la clase. El 60% dice que siempre el profesor escucha al

¹⁷² Gutiérrez Luna, Arturo (2012), *El amor a la cátedra, según Foucault*, conferencia magistral dictada en el Museo a la Bandera de Iguala, Gro., el día 29 de marzo. El ponente, al término de su exposición, le proporcionó una copia de su ponencia al autor de este trabajo, pp. 8-13.

¹⁷³ PIFIEMS, *Relatoría: Autoevaluación de la preparatoria No. 10, UAG*, óp. cit. p. 6.

estudiante que no está de acuerdo con sus opiniones. El 50% afirma que siempre el profesor contribuye a la transformación de la vida del estudiante. Y también el 50% asegura que siempre el pase de lista que hace el profesor es para controlar la conducta del estudiante.

Cuadro 3. Dimensión: *Relación profesor-alumno en la práctica docente* (opinión de profesores).

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
12	El profesor motiva al estudiante en la necesidad de estudiar y aprender los temas que se están abordando.	% fi	40 8	60 12	00 0	00 0	100 20
13	El profesor logra hacer sentir en el estudiante la satisfacción por el trabajo realizado.	% fi	20 4	50 10	30 6	00 0	100 20
14	El profesor mantiene una relación cordial con los estudiantes.	% fi	50 10	40 8	10 2	00 0	100 20
15	En la clase el profesor pone de manifiesto que alguien sabe más que otro.	% fi	30 6	20 4	10 2	40 8	100 20
16	En el aula escolar hay estudiantes que se resisten a escuchar la clase.	% fi	20 4	10 2	60 12	10 2	100 20
17	El profesor escucha al estudiante que no está de acuerdo con sus opiniones.	% fi	60 12	10 2	30 6	00 0	100 20
18	El profesor contribuye a la transformación de la vida del estudiante.	% fi	50 10	40 8	10 2	00 0	100 20
19	El pase de lista que hace el profesor es para controlar la conducta del estudiante.	% fi	50 10	40 8	10 2	00 0	100 20

No obstante, la opinión de los estudiantes (ver cuadro3), un 40% dice que casi siempre el profesor motiva al estudiante en la necesidad de estudiar y aprender los temas que se están abordando y logra hacer sentir en el estudiante la satisfacción por el trabajo realizado. El 38% afirma que siempre o casi siempre el profesor mantiene una relación cordial con los estudiantes. El 31% asegura que siempre en la clase el profesor pone de manifiesto que alguien sabe más que otro. Un 34% asegura que sólo a veces en el aula escolar hay estudiantes que se resisten a escuchar la clase. El 40% dice que casi siempre el profesor escucha al estudiante que no está de acuerdo con sus opiniones. El 35% señala que casi siempre el profesor contribuye a la transformación de la vida del estudiante. Y un 43% asegura que casi siempre el pase de lista que hace el profesor es para controlar la conducta del estudiante.

Cuadro 3. Dimensión: *Relación profesor-alumno en la práctica docente* (opinión de los estudiantes).

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
12	El profesor motiva al estudiante en la necesidad de estudiar y aprender los temas que se están abordando.	% fi	30 24	40 32	30 24	00 0	100 80
13	El profesor logra hacer sentir en el estudiante la satisfacción por el trabajo realizado.	% fi	28 22	40 32	32 26	00 0	100 80
14	El profesor mantiene una relación cordial con los estudiantes.	% fi	38 30	38 30	24 20	00 0	100 80
15	En la clase el profesor pone de manifiesto que alguien sabe más que otro.	% fi	31 25	15 12	25 20	29 23	100 80
16	En el aula escolar hay estudiantes que se resisten a escuchar la clase.	% fi	31 25	28 22	34 27	7 6	100 80
17	El profesor escucha al estudiante que no está de acuerdo con sus opiniones.	% fi	34 27	40 32	19 15	7 6	100 80
18	El profesor contribuye a la transformación de la vida del estudiante.	% fi	31 25	35 28	29 23	5 4	100 80
19	El pase de lista que hace el profesor es para controlar conducta del estudiante.	% fi	41 33	43 34	16 13	00 0	100 80

Como puede verse en la descripción anterior, existen diferencias en las opiniones de profesores y estudiantes referente a si el profesor motiva al estudiante en la necesidad de estudiar y aprender los temas de la asignatura, en hacer sentir en el estudiante la satisfacción por el trabajo realizado, en tener una relación cordial, en manifestar que alguien sabe más que otro, si en el aula escolar hay estudiantes que se resisten a escuchar la clase, si el profesor escucha al estudiante que no está de acuerdo con sus opiniones, si el profesor contribuye a la transformación de la vida del estudiante y que el pase de lista para controlar la conducta del estudiante.

Aunque en esta parte se habla acerca de la labor del docente para motivar al estudiante y desarrollar en el gusto por el saber, no debe perderse de vista que, fundamentalmente, es el alumno que debe sentirse motivado por saber, por aprender. Nada puede hacer el docente si el estudiante no va a la escuela con mente abierta, con la actitud de sentir motivación por aprender y, entonces, tiene que estar dispuesto a escuchar a su maestro y a sus compañeros de clase, para trabajar en una relación de tipo cordial y colaborativo. Por lo tanto, el papel del

docente no se ciñe solamente a enseñar y a motivar al estudiante en su aprendizaje. Su papel es muy complejo en el proceso enseñanza aprendizaje, más aún en la resolución de la problemática educativa.

Ahora bien, en cuanto a la relación profesor-alumno, vemos del cuadro 3 que mientras los profesores arguyen que no siempre mantienen buenas relaciones implica que hay una relación de poder, bien para que el profesor pueda someter a las actividades académicas o, por parte de los estudiantes, librarse de ellas, salirse de la clase y no escuchar la clase.

Por ello, quienes están inmersos en las relaciones de poder tienen la posibilidad de generar resistencias. Así, "(...) quienes están implicados en ellas, pueden, en sus acciones, su resistencia y su rebelión escapárseles, transformarlas; en una palabra, dejar de estar sometidos. (...) quienes, al reconocer las relaciones de poder en las cuales están implicados, han decidido resistirlas o escapar a ellas, tienen mil cosas por hacer, inventar, forjar (...)".¹⁷⁴

Se observa, sin lugar a dudas: "(...) Que las relaciones de poder son a la vez intencionales y no subjetivas; es decir, son intencionales porque siempre esas relaciones de poder están orientadas hacia el logro de un fin; y no son subjetivas, porque no solamente se piensa acerca de esas relación de poder, por el contrario, se ejerce. En consecuencia, las relaciones de poder están atravesadas de parte a parte por un cálculo: no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos (...)".¹⁷⁵

En la práctica docente la mira es el ejercicio del poder para influir en la vida del estudiante, en la realización de su proyecto de vida. Sin olvidar que "una parte importante de nuestro papel histórico es lograr una mejor comprensión de esta

¹⁷⁴ Foucault, Michel (2015: 95), *La inquietud por la verdad*, escritos sobre la sexualidad y el sujeto, (traduc. Horacio Pons), Edit. Siglo XXI.

¹⁷⁵ Foucault, Michel (2011:90), *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*, Siglo XXI, tercera edición en español.

compleja etapa en la que vivimos, nos encontramos inscritos e inscritas, creando vínculos generacionales, intrageneracionales y comprendiendo e impulsando - hasta donde nos es posible- el contacto cultural entre los distintos y diversos grupos que conforman nuestras sociedades. Esto nos lleva a incursionar en la cuestión de la normalidad-anormalidad, que mediante los dispositivos de poder, las epistemes, los discursos y las formas discursivas, se ha constituido en el mundo-mundos que vivimos; también a incursionar en el papel que juega la educación, en un sentido amplio, como *hacedora* de normales y anormales (...). Pues a la Educación se la entiende no sólo en un sentido durkhemiano, como reproductora del orden social dado y transmisora de la cultura y los valores de la sociedad, sino también y de manera especial en este momento histórico, recuperando a Gramsci (1891-1937) y a Freire (1968), como un encuentro de diferentes en una multi-relacionalidad o multidireccionalidad, generadora de diversos procesos y momentos identificatorios a través de los cuales se realizan prácticas culturales y sociales de transmisión, adquisición, intercambio, reproducción, creación, imaginación, significación, empoderamiento, de bienes simbólicos (ontológico-semiótico), todo en conjunto con el interjuego de articulaciones entre las diferencias de distinto orden que se producen y circulan en el entramado social y cultural (...).¹⁷⁶

Pero ¿qué son las relaciones de poder en el acto educativo?. Aquí se define como las relaciones que se instauran entre los participantes de la práctica educativa o del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases, en la búsqueda continua de “transformarse así mismo” a partir de los saberes institucionales instituidos en un plan de estudios. Y es en la escuela el lugar donde se presenta la relación entre el profesorado, los alumnos, los directivos y administrativos en el ejercicio del poder real. En consecuencia, son relaciones de poder en el acto

¹⁷⁶ de Alba, Alicia (2011: 109-110), “La educación en el siglo XXI. La importancia de abrir los espacios de la normalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault” en de Alba, Alicia y Martínez Delgado Manuel (coordinadores), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Serie: Teoría y educación, UAZ-IISUE-UNAM, México. Por ese papel en sentido amplio de la educación es que la autora Alicia de Alba escribe “Educación” con mayúscula. *Ibíd.* P. 109.

educativo, las relaciones pedagógicas, las formas o modelos de enseñanza utilizadas por el profesor y las formas de comunicación entre los actores educativos.

Rueda, citando a Marcel Postic, define la relación educativa como “el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relación que posee características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia”¹⁷⁷ al poner en práctica los saberes institucionales. Esas relaciones de poder en el acto educativo, “no acaban nunca, no existen por un lado algunos y por otro muchos; dichas relaciones pasan por todas partes (...)”.¹⁷⁸ En el acto educativo se generan a cada instante, como una forma de participación; bien para dominar o para lograr los equilibrios en las discusiones y/o aclaraciones o para ser tomado en cuenta.

Sin embargo, “no hay relación pedagógica que no se encuentre inscrita en el complejo marco de relaciones mediadas por el saber y por las condiciones institucionales creadas para llevar a cabo dicha transmisión-apropiación. El saber es, por tanto, el primer elemento determinante de la relación pedagógica. A su alrededor se articulan los aspectos formativos y sociales del desarrollo de los alumnos, avalados por la intervención del agente educativo”.¹⁷⁹ En consecuencia, la relación pedagógica¹⁸⁰ se efectúa mediante las diferentes vinculaciones¹⁸¹ que los participantes del aula escolar mantienen con el saber, así como por medio de

¹⁷⁷ Rueda Beltrán, Mario, et al, (1996: 99), *Investigación educativa: Las prácticas pedagógicas en la universidad. Un testimonio*, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, México, D.F.

¹⁷⁸ Foucault, Michel (2010: 905), “Las mallas del poder” en *Obras esenciales*, Óp. Cit.

¹⁷⁹ Estrella, María Teresa (1999: 41), *Autoridad y disciplina en la escuela*, México, D.F. Trillas,

¹⁸⁰ La relación pedagógica es una relación educativa en las que se establecen las formas o modelos de enseñanza utilizado por el profesor y las formas de comunicación. Ver Rueda Beltrán Mario, et al, (1996:99), *Investigación educativa: Las prácticas pedagógicas en la universidad. Un testimonio*, UNAM-Centro de investigaciones y Servicios Educativos, México, D.F.

¹⁸¹ En esas vinculaciones se establecen “unas relaciones de poder, de un poder disciplinario, mismo que se ejerce en el proceso de la transmisión (apropiación-creación) del conocimiento así como en sus formas explícitas e implícitas de aprendizajes”, Clavel L. Abraham I (1995: 201-213), “Relaciones de poder en la enseñanza-aprendizaje del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades”, en Uribe Ortega, Martha y Marín Chávez, Enriqueta (coordinadoras), *La adolescencia Estudiantil*, UNAM, Temas educativos 3, México, D.F.

los papeles que se atribuyen recíprocamente en función de esas vinculaciones, lo que implica una relación primaria entre el saber y poder. Por la vía del saber, se establece el contacto entre quien posee ese saber y ha sido socialmente delegado para transmitirlo y quien sabe adquirirlo. De esta manera, la relación pedagógica se sitúa como eje de los planos pedagógico, político, social y psicológico,¹⁸² para transmitir, adquirir, elaborar, crear y recrear el saber. Por ello, cualquiera que sabe algo, él ejerce el poder. Lo interesante es “saber cómo en un grupo, en una clase o en una sociedad funcionan las mallas del poder, es decir, cuál es la localización de cada uno en el hilo del poder, como lo ejerce de nuevo, como lo conserva, como le repercute”.¹⁸³

Por eso, cuando el poder se ejerce sin coacción haciendo uso del poder del conocimiento, de la fuerza de la razón y de los sentimientos, motivando al alumno, se puede producir saber y el gusto por aprender. Este poder no genera en el otro, resentimientos, rencores o envidias. Es un poder que no excluye, por el contrario, incluye, identifica, hermana y hace solidarios con cada uno de los actores educativos porque produce saber, comprensión y amistad. En este caso, podemos decir que el ejercicio de poder se basa fundamentalmente en el uso de la fuerza del conocimiento, de la razón y de los sentimientos para motivar; no para dominar y sujetar. Por tanto, “el profesor tiene que ejercer el poder del conocimiento y de sus capacidades intelectivas y psicológicas; y es entonces cuando podemos decir que hay un ejercicio de poder con autoridad”.¹⁸⁴

Se entiende por autoridad “a la vinculación y cohesión grupal de los actores educativos”¹⁸⁵. En este sentido, un profesor tiene autoridad en el salón de clases cuando hace imperar una relación de cooperación, de ayuda mutua, porque existe respeto y no hay una relación de dependencia o sumisión; al contrario, se favorece

¹⁸² Estrella, María Teresa (1999: 41), *Autoridad y disciplina en la escuela*, Óp. Cit.

¹⁸³ Foucault, Michel (2010: 905), “Las mallas del poder” en *Obras esenciales*, Óp. Cit.

¹⁸⁴ Estrada Nájera, Rosalío (1997: 33), *Relaciones de poder en los espacios escolares de la escuela preparatoria No. 20 de la UAG*, Tesis de maestría, ICCP-Habana, Cuba.

¹⁸⁵ Ocampo Sámano, Martha Georgina (1994: 147,152), *Las relaciones de poder que se instauran en las aulas universitarias en el nivel licenciatura, en el marco de dos instituciones de la UAEM*, Tesis de maestría, ICE-UAEM, Cuernavaca, Morelos, México.

una relativa libertad, entendido como un derecho conquistado o ganado con base a méritos propios y de la relación mutua en el vínculo profesor-alumno. Por eso, tener autoridad exige necesariamente una serie de capacidades tanto académicas, intelectivas, psicológicas como morales y espirituales de los sujetos educativos. El profesor que tiene autoridad no recurre al abuso del poder para imponerse, para dominar, para sacar el alumno de la clase sin motivo alguno. Sus capacidades intelectivas, vocativas y profesionales, le dan la fuerza para ejercer la docencia en forma empática, afectiva, de colaboración y ayuda mutua manteniendo una relación cordial con sus alumnos y con los demás actores educativos para cumplir con plenitud el objetivo programático al concretar los métodos y las formas de organización de la enseñanza-aprendizaje establecidos en el plan de estudios y evitar la pasividad y el conformismo del estudiante.

Ahora bien, ¿cuál es papel del profesor ante la problemática educativa?. La respuesta posible¹⁸⁶ es hacer, desde nuestro quehacer educativo, lo que nos corresponde hacer como educadores. Tenemos que aprender a ser excelentes maestros y comunicarnos con nuestros educandos para poder llegar a sus sentimientos hasta despertar en ellos la pasión por el saber de una disciplina o ciencia. Pero también nosotros, como docentes, tenemos la responsabilidad de enseñar lo mejor de nosotros. Pero en el ejercicio de la práctica docente debemos guiar con el ejemplo, sabiendo que algunos adolescentes tienen, desde el seno familiar y social, un ambiente de confrontación y no deben encontrar en la escuela ese mismo ambiente que es adverso para su formación. Reconocer que muchas veces el adolescente es agresivo porque así es su ambiente familiar y social y no

¹⁸⁶ “Encuentro Estatal de Formación Disciplinaria” realizado en el Puerto de Acapulco, Gro., los días 6, 7 y 8 de septiembre de 1999 en el Hotel Copacabana; convocado por la CENMSUAG y la Coordinación de Educación Media Superior de la UAG para la aplicación del curriculum del NMS 1999. El curso taller se llevó a cabo para todas las asignaturas del primer semestre del Plan de estudios de 1999-2010. Sin embargo, la información que se presenta corresponde a la asignatura de *Desarrollo Biológico y Adolescencia* y expresa sólo el punto de vista del autor de este trabajo. La información se encuentra en el archivo personal del autor; el informe original fue remitido a la Coordinación de Educación Media Superior de la UAG el día 4 de octubre de 1999, para su conocimiento., pp. 4-6, 13. En los cursos estatales sólo se presentaba un docente de la preparatoria, para cada asignatura, y éste se encargaba de reproducir el curso con los demás docentes que impartían la misma asignatura.

encuentra modelos positivos que contribuyan a su buen desarrollo psicológico, moral, emocional y cultural; y por ello tenemos como resultado a un adolescente con fuertes problemas actitudinales. Entonces, en la escuela, el estudiante debe encontrar modelos positivos que impacten en su vida. Por eso, el trabajo del profesor es transformar esas vidas; en vidas útiles, para ellos y para los demás.

En consecuencia, en el aula escolar, la labor del docente, es informar y equilibrar la información que el estudiante lee y escucha, para que tomen conciencia que ellos son los responsables de su calidad de vida. Si quieren vivir bien tienen que tener cuidado con el uso y abuso de todo lo ven y escuchan. Tienen que ser críticos y analíticos. Tienen que enseñarse a resolver sus problemas sociales, familiares, económicos y políticos, para que sean asertivos y fomentar en ellos el respeto a su autoestima, para que confíen en sus capacidades y aprendan a manejar su estrés. Que la agresión no la usen ni en contra de ellos ni en contra de nadie. De esa manera, debemos enseñarles a tener confianza en su autoestima, enseñarles a amar, a amar su cuerpo, a la vida, al entorno social y familiar; que tengan autosuficiencia para que identifiquen claramente qué saben hacer, cuáles son sus habilidades, sus destrezas y en qué cosas debe dedicarle mayor atención para irse formando como seres integrales y pasar de heterónomos a autónomos y vayan aprendiendo a tomar sus propias decisiones.¹⁸⁷

Así, el docente, en el aula escolar, le incumbe enseñar a los alumnos a labrar su proyecto de vida a través de lo que sus padres y sus profesores les van enseñando con su experiencia cognitiva. En consecuencia, los profesores, y los padres de familia, deben esforzarse para que los educandos se identifiquen con ellos mismos, acepten sus cualidades y sus carencias así como sus limitaciones y puedan definir ¿qué quieren? ¿qué saben? ¿qué pueden hacer?. Y ¿qué necesita el estudiante para elaborar su proyecto de vida?. Necesita del saber y poder, como formas de dominación, para dominar su propia vida, su estrés, para interactuar con los demás, para relacionarse en forma armoniosa y aprendan a

¹⁸⁷ *Ibíd.*

querer a los demás siendo asertivos. Para ello, el docente tiene que enseñarles a los estudiantes a tomar decisiones, que la expresen y sepan poner límites; eso no sólo significa leer la vida en forma positiva ante un problema, sino, más bien, tratar de no ofenderse consigo mismo, ni ofender al otro ni a los demás. “En suma, tenemos que enseñar a través de la cultura de la prevención, y el mejor recurso es el recurso humano. De ahí la importancia del maestro en el acto educativo”.¹⁸⁸

Por ende, la educación que se establece en la práctica escolar con los responsables reales de ella, emerge de los “diversos esfuerzos realizados por el maestro por impactar en la vida de su alumno y no única ni exclusivamente con su mochila de conocimientos. Como puede constatarse, Foucault insistirá en que el maestro le resulta ineludible que su alumno aprenda de la vida, para la vida, desde la vida”.¹⁸⁹ Esa es la intención de todo profesor. Servir de palanca para el despliegue de nuestros alumnos hacia la senda del saber y poder a través de la educación para que tengan el poder del cuidado de sus propias vidas y la vida de los demás, para conservar y transformar la sociedad, cuidar el medio ambiente y el planeta y con ello demostrar que la escuela hace cambiar vidas.

Evaluación del desempeño de los estudiantes

El cuadro 4, muestra la evaluación del desempeño de los estudiantes. El 70% de los profesores, afirman que siempre la evaluación es con el fin de realimentar el aprendizaje del estudiante, permite alcanzar los objetivos planteados, es continua: diagnóstica, formativa y sumativa, para evidenciar los aciertos y fallas de los estudiantes. Un 40% indica que casi siempre o a veces, la evaluación sirve para hacer los ajustes pertinentes para el logro de aprendizajes significativos. Un 50% manifiesta que siempre la evaluación contribuye a valorar los aprendizajes

¹⁸⁸ Ídem.

¹⁸⁹ Gutiérrez Luna, Arturo, estudiante de doctorado, maestro en Filosofía y especialista en la lectura de Foucault, entrevista realizada el día 11 de mayo de 2011 a través del Grupo Yahoo, (en el Foro de estudiantes) del seminario: *Michel Foucault. Trazos hacia lo educativo. Obra, contexto y vida*, seminario coordinado por la Dra. Alicia de Alba en el CIDHEM, semestre febrero-julio de 2011.

logrados por el estudiante y un 40% señala que a veces el profesor hace uso de la evaluación para controlar al estudiante.

Cuadro 4. Dimensión: *Evaluación del desempeño de los estudiantes* (opinión de profesores).

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
20	La evaluación es con el fin de realimentar el aprendizaje del estudiante.	%	70	30	00	00	100 20
		fi	14	6	0	0	
21	La evaluación permite alcanzar los objetivos planteados.	%	70	30	00	00	100 20
		fi	14	6	0	0	
22	La evaluación es continua: diagnóstica, formativa y sumativa.	%	70	30	00	00	100 20
		fi	14	6	0	0	
23	La evaluación es para evidenciar los aciertos y fallas de los estudiantes	%	70	30	00	00	100 20
		fi	14	6	0	0	
24	La evaluación sirve para hacer los ajustes pertinentes para el logro de aprendizajes significativos.	%	20	40	40	00	100 20
		fi	4	8	8	0	
25	La evaluación contribuye a valorar los aprendizajes logrados por el estudiante.	%	50	10	40	00	100 20
		fi	10	2	8	0	
26	La evaluación es una forma de control del estudiante.	%	30	00	40	30	100 20
		fi	6	0	8	6	

Cuadro 4. Dimensión: *Evaluación del desempeño de los estudiantes* (opinión de los estudiantes)

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
20	La evaluación es con el fin de realimentar el aprendizaje del estudiante.	%	51	39	10	00	100 80
		fi	41	31	8	0	
21	La evaluación permite alcanzar los objetivos planteados	%	51	39	10	00	100 80
		fi	41	31	8	0	
22	La evaluación es continua: diagnóstica, formativa y sumativa.	%	35	48	17	00	100 80
		fi	28	38	14	0	
23	La evaluación es para evidenciar los aciertos y fallas de los estudiantes.	%	35	48	17	00	100 80
		fi	28	38	14	0	
24	La evaluación sirve para hacer los ajustes pertinentes para el logro de aprendizajes significativos.	%	29	41	30	00	100 80
		fi	23	33	24	0	
25	La evaluación contribuye a valorar los aprendizajes logrados por el estudiante.	%	20	22	29	29	100 80
		fi	16	18	23	23	
26	La evaluación es una forma de control del estudiante.	%	30	26	28	16	100 80
		fi	24	21	22	13	

En cambio, un 51% de los estudiantes asegura que siempre la evaluación es con el fin de realimentar el aprendizaje del estudiante, lo cual permite alcanzar los objetivos planteados. El 48% indica que casi siempre la evaluación es continua:

diagnóstica, formativa y sumativa y es para evidenciar los aciertos y fallas de los estudiantes. El 41% dice que casi siempre la evaluación sirve para hacer los ajustes pertinentes para lograr aprendizajes significativos. El 29% indica que a veces o nunca, la evaluación contribuye a valorar los aprendizajes logrados por el estudiante. Y un 30% señala que siempre el profesor hace uso de la evaluación para controlar al estudiante.

Vemos pues la diferencia de opiniones de profesores y estudiantes, acerca de la evaluación del desempeño de los estudiantes. En algunos casos muy marcados y en otros menos evidentes, pero no siempre coinciden en sus opiniones acerca de la práctica de la evaluación.

Por lo tanto, de alguna manera, dicha práctica evaluativa se acerca a lo estipulado en el plan de estudios de 1999 en cuanto a la evaluación, la que debe ser continua, formativa y sumativa y debe servir para evidenciar los aciertos y fallas del camino recorrido por el estudiante a cada momento y, de ser necesario, hacer los ajustes pertinentes para el logro de aprendizajes significativos.¹⁹⁰

Cabe resaltar la aseveración del 40% de los profesores que manifiestan que a veces el profesor hace uso de la evaluación para controlar al estudiante y la afirmación del 30% de los estudiantes al señalar que siempre el profesor hace uso de la evaluación para controlar al estudiante. Ese control, es lo que ha permitido que el estudiante sienta la motivación o el rechazo por el estudio y el gusto por saber y aprender. Aunque, como ya se dijo, la motivación y el sentimiento por estudiar debe venir de lo más profundo del deseo del estudiante por saltar las cribas de la educación. Pero también la escuela, a través del profesor, tiene la obligación de impactar en la vida del estudiante.

¹⁹⁰ Cfr. UAG (1999: 52) Plan de estudios de 1999. Curriculum del bachillerato de la UAG, Chilpancingo, Gro.

Como se ve, el saber es posesión de conocimiento y se alcanza paso a paso, teniendo como reto superar una prueba tras otras. Esto es, que en la escuela, el estudiante, tiene que pasar por la criba de la evaluación para determinar en qué grado ha entendido y comprendido la unidad temática de una disciplina.

Por tanto, ¿qué es la evaluación?. Puede argumentarse que la evaluación es un término que se practica cotidianamente y tiene un sentido de intencionalidad, pues “está dirigido hacia la valoración tanto de las acciones como de los objetivos alcanzados; así como la posibilidad de determinar en qué medida se cumplen los objetivos planteados y si los medios que se utilizan para alcanzarlos son los más adecuados”.¹⁹¹ Sin embargo, la evaluación también puede representar un enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito del objeto que se evalúa. Y entonces, implica emitir juicios de valor tendientes a informar acerca de lo que se está evaluando para potenciar sus cualidades y corregir las deficiencias.

Pero también debe tomarse en cuenta el tipo de evaluación que se realiza. Una evaluación tradicional tiende a premiar o castigar, según sea el caso. Por eso en la actualidad la evaluación educativa ha tomado un lugar central en los discursos de diversas autoridades del entramado social, porque creen que su ejercicio “dará la pauta para consolidar un sistema educativo de calidad que esté a la altura de los países que se asumen como desarrollados. Lo cierto es que bajo este afán, la evaluación se ha convertido en una práctica politizada, ideologizada y contradictoria, es decir, por una parte inicia en el aula ‘midiendo’ las capacidades de los alumnos y de los profesores; pero, por otra, se vuelve ajena a este espacio (...) y sus efectos rara vez son utilizados para mejorar las condiciones del acto educativo. Al contrario, la información que proporciona la evaluación y sus resultados sirve para justificar diversas decisiones: la promoción de políticas y acciones; el aumento o recorte de presupuestos; influye en el prestigio o descalificación de instituciones, sectores sociales y personas individuales; avala o

¹⁹¹ Cruz Rodríguez, Isabel y colaboradores, “La evaluación formativa, estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia”, en *Evaluación de la docencia* (2000: 133), México, D.F. editorial Paidós.

legítima proyectos; en suma, es usada para la perpetuación del *statu quo* y la estructura social del país. En este devenir, la importancia de la evaluación se ha ido acentuando y diversificando poco a poco. Para continuar su proceso académico, a un alumno ya no le cuentan mucho las evaluaciones realizadas en el aula, ahora es necesario que se someta a exámenes externos (...)”¹⁹² para certificarse.

En ese sentido, la evaluación ha dejado de tener la finalidad de promover el desarrollo académico de los alumnos; ya no es una preocupación exclusiva de profesores y escuelas, sino que incluye una serie de especialistas que formulan estrategias, mecanismos y criterios para obtener información que sustente y justifique la toma de decisiones que afectan tanto personal como socialmente a los involucrados;¹⁹³ y en ese sentido, la evaluación del aprendizaje en el aula escolar tiene un efecto negativo, “pues ha sido y sigue siendo un mecanismo de selección, exclusión, discriminación, premiación y castigo de los estudiantes”¹⁹⁴ en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estrategias didácticas

El cuadro 5, presenta las estrategias didácticas. Lo que resalta es que un 60% de los profesores indica que casi siempre el profesor hace uso del dictado y hay un predominio en la exposición verbal. Un 50% asegura que a veces el profesor encomienda a sus alumnos temas para ser investigados. Un 40% indica que siempre prevalece el interrogatorio y la corrección de tareas. También un 40% sólo a veces el profesor fomenta la síntesis de lecturas en la asignatura que imparte. Y el 60% aduce que siempre el profesor promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

¹⁹² Morán Oviedo, Porfirio (2012:13), La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo escolar, IISUE-educación-UNAM.

¹⁹³ Ídem.

¹⁹⁴ *Ibíd.*, p. 14

Cuadro 5. Dimensión: *Estrategias y actividades didácticas* (opinión de profesores).

No.	Indicadores	Opción elegida					Total
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
27	El profesor hace uso dictado de apuntes.	%	10	60	30	00	100
		fi	2	12	6	0	20
28	Hay un predominio en la exposición verbal	%	10	60	30	00	100
		fi	2	12	6	0	20
29	El profesor encomienda a sus alumnos temas para ser investigados.	%	30	20	50	00	100
		fi	6	4	10	0	20
30	Prevalece el interrogatorio y la corrección de tareas.	%	40	20	30	10	100
		fi	8	4	6	2	20
31	Se fomenta la síntesis de lecturas en la asignatura que imparte.	%	30	30	40	00	100
		fi	6	6	8	0	20
32	Se promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes.	%	60	30	10	00	100
		fi	12	6	2	0	20

En cuanto a la opinión de los estudiantes lo que más se resalta es lo siguiente. El 36% asegura que casi siempre el profesor hace uso del dictado y hay un predominio en la exposición verbal. El 54% señala que siempre el profesor encomienda a sus alumnos temas para ser investigados. Un 35% indica que siempre prevalece el interrogatorio y la corrección de tareas. Un 34% asegura que siempre o casi siempre el profesor fomenta la síntesis de lecturas en la asignatura que imparte. Y un 34% afirma que casi siempre el profesor promueve el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

Cuadro 5. Dimensión: *Estrategias y actividades didácticas* (opinión de los estudiantes).

No.	Indicadores	Opción elegida					Total
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
27	El profesor hace uso del dictado de apuntes.	%	25	36	29	10	100
		fi	20	29	23	8	80
28	Hay un predominio en la exposición verbal	%	25	36	29	10	100
		fi	20	29	23	8	80
29	El profesor encomienda a sus alumnos temas para ser investigados.	%	54	25	21	00	100
		fi	43	20	17	0	80
30	Prevalece el interrogatorio y la corrección de tareas.	%	35	31	26	8	100
		fi	28	25	21	6	80
31	El profesor fomenta la síntesis de lecturas en la asignatura que imparte.	%	34	34	25	7	100
		fi	27	27	20	6	80
32	El profesor promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes.	%	30	34	30	6	100
		fi	24	27	24	5	80

Aquí también se pone de relieve las diferencias de opiniones de profesores y estudiantes. Pero es de resaltar que se sigue privilegiando la enseñanza tradicional al hacer uso del dictado de apuntes¹⁹⁵ y notas tomadas en clase (aunque algunos estudiantes hacen caso omiso de dicho dictado) y el predominio de la exposición verbal.

Lo que resalta en el proceso de transmisión y adquisición del conocimiento es que el saber se da a través del docente como una agencia privilegiada de información y de noticias como “transmisor del conocimiento”. Es decir, el poder y saber en el acto educativo sigue centrado en el profesor y no como lo propugnó el plan de estudios de 1999 en el que se asume a un docente “facilitador” o “guía” del proceso de aprendizaje, donde la responsabilidad del aprendizaje recae también en el estudiante como “motor” de su propio aprendizaje y no sólo es responsabilidad exclusiva del profesor. En suma, en el hecho educativo estudiado, no se ha podido trascender en una relativa autonomía cognoscitiva del estudiante y despertar o encender la llama por el gusto de saber y aprender, porque hay deseos e intereses diferentes en los estudiantes a pesar de que el docente insista en imponer una cultura diferente al de ser un simple “trasmisor de conocimientos” porque ello implica una cultura de mayor esfuerzo para el estudiante.

Entonces, se utiliza el método de enseñanza tradicional en donde la relación que se establece entre el alumno-profesor, en el aspecto cognoscitivo, es paternalista, el profesor ofrece criterios acabados que deben ser respetados y cumplidos por el alumno, ya que el profesor siente el deber y la necesidad de dar todo al alumno, lo que acarrea poca independencia cognoscitiva en los estudiantes.

¹⁹⁵ En otro estudio se afirma que del universo poblacional de los alumnos encuestados: el 77.9 % indicó que los recursos con que cuentan para estudiar son los apuntes tomados en clase, sólo el 44% elabora resúmenes y el 43.4% acude a la biblioteca. En cuanto a la comprensión del lenguaje oral: el 62.5 % de los estudiantes afirmaron que entienden poco al profesor en la clase, el 65.9 % dijo que entiende poco a sus compañeros de clase. Y con relación con la aptitud para redactar: el 33.2 % de los estudiantes afirmó que lo hace con dificultad y solo el 44.7 % participa en la clase. Ver Luna Blas, Nora; Dugua Chatagner, Colette y Moctezuma López, José (2000: 78-79), *Perfil del estudiante del nivel medio superior en la ciudad de Chilpancingo (ingreso y egreso)*, Universidad Autónoma de Guerrero-CONACYT-SIBEJ.

Al considerar al profesor como el principal transmisor de los conocimientos, “trabaja con métodos de enseñanza esencialmente expositivos ofreciendo gran cantidad de información al estudiante que éste debe memorizar”.¹⁹⁶ Ante la prevalencia de esta práctica educativa, la unidad académica en cuestión plantea: “Fortalecer el desarrollo del programa de formación, capacitación y actualización de profesores y directores basado en el enfoque por competencias y en el modelo educativo y académico de la universidad para superar la práctica docente que sigue siendo tradicional y memorística”.¹⁹⁷

Vemos aquí, de acuerdo a Foucault, que hay una “una relación estratégica ejercida por las diferentes fuerzas sociales (en este caso las escolares) que atraviesan los cuerpos y lugares en los que el poder inventa sus posibilidades de ejercicio conforme a diferentes sistemas de relaciones, conexiones, distribuciones, transmisiones. El poder se ejerce a través de relaciones (...)”¹⁹⁸ pedagógicas.

Recursos didácticos y método de enseñanza.

El cuadro 6 refiere lo relativo a los recursos didácticos y método de enseñanza utilizado por el profesor. Lo más sobresaliente de la opinión de los profesores es que un 60% asegura que siempre el profesor utiliza el libro de texto. Un 40% siempre hace uso del pizarrón, de láminas y de diapositivas. El 60% indica que siempre el profesor recurre al método de enseñanza tradicional y promueve el individualismo en la transmisión, adquisición y recreación del saber.

¹⁹⁶ Canfux, Verónica (1991: 1-7): “La pedagogía tradicional” en *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, Colectivo de Autores, Universidad de la Habana, Cuba.

¹⁹⁷ Acta General del *Foro de la unidad académica preparatoria No. 10*, realizado el 17 y 18 de octubre de 2011. Archivo de la U. A. Prepa. No. 10, UAG, p. 4. Esta aseveración se hace en dicho foro con la presencia de la representación de todos los profesores y alumnos de la institución educativa citada. Cfr. *plan de estudios por competencias de Educación Media superior 2010*, Chilpancingo, Gro.

¹⁹⁸ Lechuga Solís, Graciela (2007:117), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Cuadro 6. Dimensión: *Recursos didácticos y método de enseñanza* (opinión de profesores).

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
33	El profesor utiliza el libro de texto.	%	60	40	00	00	100
		fi	12	8	0	0	
34	El profesor hace uso del pizarrón.	%	40	30	30	00	100
		fi	8	6	6	0	
35	El profesor utiliza láminas y diapositivas.	%	40	30	30	00	100
		fi	8	6	6	0	
36	El profesor utiliza el método de enseñanza tradicional.	%	60	20	10	10	100
		fi	12	4	2	2	
37	El profesor promueve el individualismo en la transmisión, adquisición y recreación del saber.	%	60	20	10	10	100
		fi	12	4	2	2	

Para los estudiantes, un 75% aduce que siempre el profesor utiliza el libro de texto. Un 50% señala que siempre el profesor hace uso del pizarrón y utiliza láminas y diapositivas. Un 36% afirma que casi siempre el profesor recurre al método de enseñanza tradicional y promueve el individualismo en la transmisión, adquisición y recreación del saber.

Cuadro 6. Dimensión: *Recursos didácticos y método de enseñanza* (opinión de los estudiantes).

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
33	El profesor utiliza el libro de texto.	%	75	25	00	00	100
		fi	60	20	0	0	
34	El profesor hace uso del pizarrón.	%	50	38	12	00	100
		fi	40	30	10	0	
35	El profesor utiliza láminas y diapositivas	%	50	38	12	00	100
		fi	40	30	10	0	
36	El profesor recurre al método de enseñanza tradicional.	%	35	36	24	5	100
		fi	28	29	19	4	
37	El profesor promueve el individualismo en la transmisión, adquisición y recreación del saber.	%	35	36	24	5	100
		fi	28	29	19	4	

De acuerdo a los profesores y estudiantes, aunque con cierta diferencia en sus opiniones, pero admiten que se utilizó el libro de texto, el pizarrón, láminas y diapositivas, se recurre método tradicional de enseñanza, promoviendo el individualismo en los estudiantes.

Por tanto, la práctica tradicional de enseñanza, que no es privativa de la unidad académica en cuestión, se caracteriza también por la pasividad, el conformismo que asumen la mayoría de los alumnos en el salón de clases así como la transmisión mecánica del conocimiento, lo cual convierte a los educandos en simples depositarios de información en lugar de participar activa y críticamente en la apropiación y recreación del saber y del conocimiento.

De esta manera se observa en los salones de clase que “el vínculo entre el docente y los alumnos se vuelve cada vez más convencional, en función de las exigencias y objetivos enunciados en el plan de estudios (...). *Esta realidad surge en gran medida por la implantación del modelo neoliberal en el campo educativo, el cual se encauza a preparar individuos para satisfacer las exigencias del mercado de trabajo. El fin primordial es proporcionar aquellos conocimientos y habilidades que requiere el sistema productivo y el aparato político-administrativo para volver competitivas a las personas y, en consecuencia, que sólo las más aptas ocupen los puestos disponibles*”.¹⁹⁹

Pero tampoco puede perderse de vista que en el salón de clases, a pesar del esfuerzo que realizan los profesores porque el proceso educativo se lleve a cabo de forma diferente al enfoque tradicional, se observa un acontecimiento muy común, el de que una parte considerable del alumnado procura sentarse lo más distante del profesor. Por tanto, “conseguir la participación del grupo no implica una encomienda sencilla, y más si los procesos educativos los compartimos con profesores cuya práctica docente contribuye a refrendar las relaciones de poder predominantes en el conjunto de la sociedad, y en cada uno de los espacios específicos donde nos desenvolvemos como actores sociales (familia, sindicato, iglesia, hospital, escuela, barrio, etc.)”.²⁰⁰

¹⁹⁹ Rojas Soriano, Raúl (2011: 29, 31-32), *El arte de hablar y escribir. Experiencias y recomendaciones*, Plaza y Valdés.

²⁰⁰ *Ibíd.*, p. 34

Actitud del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el cuadro 7, se muestran los datos acerca de la actitud que asume el estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Resalta que el 60% de los profesores dice que a veces el estudiante es responsable y tiene iniciativa; y tiene la capacidad para identificar problemas y proponer soluciones; tiene un espíritu crítico y es analítico. Un 50% señala que a veces el estudiante toma un papel activo en la elaboración de su aprendizaje y a veces “aprende haciendo”, constituyéndose en el “motor” de su propio aprendizaje. Un 30% afirma que siempre, o casi siempre o a veces el estudiante tiene confianza en sí mismo; un 50% asegura que a veces el estudiante tiene un hábito de búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa. Un 50% también afirma que siempre el material de estudio del estudiante consistió en sus notas tomadas en clase.

Cuadro 7. Dimensión: *Actitud del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje* (opinión de los profesores).

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
38	El estudiante es responsable y tiene iniciativa.	%	30	10	60	00	100
		fi	6	2	12	0	20
39	El estudiante tiene capacidad para identificar problemas y proponer soluciones,	%	30	10	60	00	100
		fi	6	2	12	0	20
40	El estudiante tiene un espíritu crítico y analítico	%	30	10	60	00	100
		fi	6	2	12	0	20
41	El estudiante toma un papel activo en la elaboración de su aprendizaje.	%	30	20	50	00	100
		fi	6	4	10	0	20
42	El estudiante aprende haciendo, constituyéndose en el motor de su propio aprendizaje.	%	30	20	50	00	100
		fi	6	4	10	0	20
43	El estudiante tiene confianza en sí mismo.	%	30	30	30	10	100
		fi	6	6	6	2	20
44	El estudiante tiene un hábito de búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa.	%	30	20	50	00	100
		fi	6	4	10	0	20
45	El material de estudio consistió en sus notas tomadas en clase.	%	50	10	30	10	100
		fi	10	2	6	2	20

En cambio, la opinión de los estudiantes es que el 40% manifiesta que casi siempre el estudiante es responsable, tiene iniciativa, tiene capacidad para identificar problemas y proponer soluciones y tiene un espíritu crítico y es analítico. Un 45% afirma que casi siempre el estudiante toma un papel activo en la elaboración de su aprendizaje y casi siempre “aprende haciendo”, constituyéndose en el “motor” de su propio aprendizaje. Un 44% pone de relieve que el estudiante siempre tiene confianza en sí mismo y tiene un hábito de búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa. Finalmente, un 50% asegura que siempre el material de estudio del estudiante consistió en sus notas tomadas en clase.

Cuadro 7. Dimensión: *Actitud del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje* (opinión de los estudiantes).

No.	Indicadores	Opción elegida				Total	
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)		
38	El estudiante es responsable y tiene iniciativa.	%	36	40	24	00	100
		fi	29	32	19	0	80
39	El estudiante tiene capacidad para identificar problemas y proponer soluciones.	%	36	40	24	00	100
		fi	29	32	19	0	80
40	El estudiante tiene un espíritu crítico y analítico.	%	36	40	24	00	100
		fi	29	32	19	0	80
41	El estudiante toma un papel activo en la elaboración de su aprendizaje.	%	35	45	20	00	100
		fi	28	36	16	0	80
42	El estudiante aprende haciendo, constituyéndose en el motor de su propio aprendizaje.	%	35	45	20	00	100
		fi	28	36	16	0	80
43	El estudiante tiene confianza en sí mismo.	%	44	40	16	00	100
		fi	35	32	13	0	80
44	El estudiante tiene un hábito de búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa.	%	44	40	16	00	100
		fi	35	32	13	0	80
45	El material de estudio consistió en sus notas tomadas en clase.	%	50	31	19	00	100
		fi	40	25	15	0	80

En este caso también se muestran diferencias de opiniones de profesores y estudiantes, en cuanto a la responsabilidad, iniciativa, capacidad para identificar problemas y proponer soluciones, el espíritu crítico y analítico, el papel activo del estudiante en la elaboración de su aprendizaje, como el “motor” de su propio aprendizaje, la confianza en sí mismo, el hábito de búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa y en las notas tomadas en clase.

Y mientras el 50% de los profesores señala que a veces el estudiante toma un papel activo en la elaboración de su aprendizaje y a veces “aprende haciendo”, constituyéndose en el “motor” de su propio aprendizaje, el 45% de los estudiantes afirma que casi siempre el estudiante toma un “papel activo” en la elaboración de su aprendizaje y casi siempre “aprende haciendo”, constituyéndose en el “motor” de su propio aprendizaje; sin duda, se muestra la pasividad del estudiante, en lugar de tomar un “papel activo” en la elaboración de su aprendizaje como lo propugna el plan de estudios de 1999.

No obstante, en esa aparente pasividad del alumno ocurren en él cambios en su forma de ser, de pensar y de actuar y se presenta también un “acto del cuidado” de sí mismo, como forma de vida. En ese cultivo de sí, en la relación consigo mismo, se necesita una relación con el otro. Es decir, el alumno con sus pares, el alumno en relación con su profesor o a la inversa. Por tanto, “uno no puede ocuparse de sí mismo, cuidar de sí mismo, sin tener relación con otro. Y el papel de ese otro consiste precisamente en decir la verdad, decir toda la verdad o, en todo caso, decir toda la verdad que sea necesaria (...)”²⁰¹ en el hablar franco entre los actores educativos en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, es “(...) obligación del maestro de decir todo lo que corresponde en materia de verdad al discípulo, y (...) que el discípulo diga (también) al maestro todo lo que concierne a sí mismo (...)”,²⁰² para confrontarlo en cuanto a lo real de sí mismo en su proceso de aprendizaje, como un ejercicio de poder.

Pero sin duda la pasividad y el conformismo que se manifiesta en el ámbito escolar sirven, para reforzar las relaciones de poder y saber en el acto educativo, presentes en las instituciones académicas. Por ello, “en la práctica educativa, docentes y alumnos tenemos que enfrentarnos constantemente a la ideología dominante que se manifiesta en la escuela, la familia y en la sociedad en su conjunto, la cual nos lleva muchas veces a adoptar una conducta utilitarista,

²⁰¹ Clase del 12 de enero de 1983. Primera hora. Michel Foucault (2009: 59), *El gobierno de sí y de los otros*, [Curso en el Collège de France (1982-1983) (Traducción de Horacio Pons FCE.

²⁰² *Ibíd.*, p. 64

orientada a satisfacer los intereses individuales sin un compromiso social que permita cambios profundos en nuestra sociedad”.²⁰³ Sin embargo, a pesar de argumentar que el sistema capitalista globaliza o normaliza, en la actitud del estudiante tiene mucho que ver con su procedencia socioeconómica y política así como el de su horizonte ontológico semiótico,²⁰⁴ de sus utopías o significativo vacío, entre otros elementos.

Por ello, Apple, Michel W (1987: 110) al describir a los estudiantes procedentes de una clase obrera, señala que, en la escuela, los estudiantes “adaptan su entorno creativamente para poder fumar, salir de clase, inyectar un poco de humor a la rutina, controlar por su cuenta el ritmo de la marcha de las clases y en general hacerlo durante todo el día; otros, rechazan de plano la enseñanza, tanto implícita como explícita de la escuela (...) El único objetivo de los estudiantes es acabar cuando suena el timbre”.²⁰⁵ A estos estudiantes, les llaman los “trastos”²⁰⁶ porque emplean parte del tiempo que pasan en la escuela intentando conservar su identidad colectiva a lo largo del día. Rechazan el trabajo intelectual. Ellos usan el sistema a fondo para conseguir parcelas de control sobre cómo emplear su tiempo en la escuela, cómo tener espacio y tiempo libre. Y lo que es más importante, rechazan gran parte de los mensajes sociales e intelectuales de la escuela, aunque la institución sea “progresista”. Estos estudiantes, en cambio, contrastan con otros estudiantes estigmatizados como los “estatuas”²⁰⁷, llamados a sí porque simplemente se sientan y escuchan. “Son los estudiantes que han aceptado la

²⁰³ Rojas Soriano Raúl (1997: 159), *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*, Plaza y Valdés, cuarta edición.

²⁰⁴ Un horizonte ontológico semiótico (HOS) es el lugar imaginario, simbólico, inter simbólico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotópico, cultural, educativa, etcétera, desde el cual se considera construye, comprende, analiza un campo, un problema o una cuestión, en el marco de un sistema o una configuración significativa, en relación al cual guía, orienta y regula las prácticas humanas, i.e. desde el cual se considera construye, comprende y analiza a la realidad misma y guía, orienta y regula, las practicas humanas en tal realidad. Ver: de Alba, Alicia 2012 “Horizonte ontológico semiótico” en *Archivo conceptual de Alicia de Alba*. México, UNAM. Inédito. Incorporación 14 de mayo.

²⁰⁵ Apple, Michel W (1987: 110), *Educación y poder. Temas de educación*, Paidós- MEC.

²⁰⁶ Ídem.

²⁰⁷ Ídem.

importancia de obedecer a la autoridad educativa, el conocimiento técnico, las calificaciones y los títulos”.²⁰⁸

Por tanto, la tarea educativa del profesor es bastante compleja al mismo tiempo que difícil. ¿Qué profesor no quisiera que a través de su práctica docente formara **“la nueva mujer y el nuevo hombre, que sean capaces de asumir su responsabilidad histórica para participar activa y críticamente en la transformación de su medio social (...)”**²⁰⁹ como lo sugieren algunos autores?.

Por eso, el sueño o utopía de cada profesor de la preparatoria No. 10 de la UAG, en cuanto al saber y poder en el acto educativo, es impactar en la vida de cada alumno para despertar en ellos el gusto por la lectoescritura y el cuidado de sí mismos. No obstante, se avizora que la tarea del profesor en el ejercicio docente, es bastante difícil y compleja, pero el profesorado en cuestión no renuncia a su responsabilidad; al contrario, reafirma su compromiso académico, aunque no todos, al asistir a cursos de actualización como un intento por buscar y encontrar el poder, los saberes, las formas, métodos, estrategias, tácticas, recursos y actividades concretas en el acto educativo para lograr que el estudiante tenga la responsabilidad histórico social activa en la transformación de sí mismos, del otro y de su entorno social.

Enseñanza – aprendizaje

Ahora bien, se ha hablado del proceso enseñanza-aprendizaje, pero ¿cuál es la diferencia entre uno y otro?. Específicamente, ¿qué es la enseñanza?²¹⁰ En toda

²⁰⁸ *Ibíd.*, p. 112.

²⁰⁹ Rojas Soriano Raúl (1997: 159), *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*, óp. cit.

²¹⁰ La enseñanza es un término que “deriva del latín, *insignare*, poner un signo, *signum*, sobre alguna cosa, marcar con un signo, hacer conocer. Por ende, la enseñanza, designa tanto el acto de transmitir un saber en relación con el contenido; y califica de modo particular la acción expresiva de la actividad magistral. Su aprender, la del educando. Además, la enseñanza supone: algo enseñado a quien se enseña, el que enseña (el maestro) y cómo se enseña”. Ver Larroyo Francisco, *Diccionario Porrúa de Pedagogía* (1982: 229), Porrúa. S.A. México, D.F. El diccionario en cuestión, señala la diferencia entre la enseñanza y la educación. Éste último, es de mayor

enseñanza están implicados dos sujetos: El que enseña y el que aprende. “Así, en las instituciones escolares, el que enseña es el profesor y el que aprende es el alumno. Sin embargo, el término ‘enseñanza’ designa una parte de la ‘educación’ y no toda; sino, únicamente la parte de educación que pretenden llevar a cabo los profesionales docentes por lo general, en instituciones organizadas expresamente para dicho fin. Y la misión de la enseñanza²¹¹ consiste en ayudar al crecimiento intelectual, espiritual, moral y humano del alumno mediante el desarrollo del pensamiento crítico y objetivo.

Por tanto: “Enseñar es, fundamentalmente, dar a los alumnos oportunidad para manejar inteligente y directamente los datos de la disciplina, organizando, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva. En síntesis, ‘enseñar es incentivar y orientar con técnicas apropiadas del proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura’. Es encaminarlos hacia los hábitos de aprendizaje auténtico, que los acompañarán a través de la vida y les permitirán comprender y enfrentar, con mayor eficiencia, las realidades y los problemas de la vida en sociedad”.²¹² No obstante, la enseñanza toma en cuenta, también, las características²¹³ siguientes:

generalidad que el de enseñar: La educación es el proceso de asimilar en general un bien cultural. *Ibidem*.

²¹¹ Martín Molero, Francisca (1999: 19, 22), “Problemática de la enseñanza”, en *La Didáctica ante el tercer milenio (letras universitarias)*, editorial Síntesis, Madrid. La misma autora, enuncia los siguientes enfoques que intentan resolver los problemas de la enseñanza: a) la enseñanza como ‘proyecto político’; b) la enseñanza como ‘investigación’; c) la enseñanza como ‘investigación.-acción’; d) la enseñanza como ‘experiencia’; e) la enseñanza como ‘reflexión en la acción’. *Ibidem*, pp. 24-33.

²¹² Mattos, Luis Alves de (1974:37-38), “Aprendizaje y Enseñanza” en *Compendio de Didáctica General*, edit, Kapelusz, S.A., 2ª ed., Buenos Aires, Argentina. El mismo autor, asegura que: “Enseñar significa concretamente: a) prever y proyectar la marcha de ese proceso, imprimiendo una organización funcional al programa de trabajo y reuniendo el material bibliográfico y los medios auxiliares necesarios para estudiar la asignatura e ilustrarla; b) iniciar a los alumnos en el estudio de la signatura, estimulándolos, proveyéndolos de los datos necesarios, orientando su razonamiento, aclarando sus dudas y fortaleciendo su progresiva comprensión y dominio de las materias; c) encaminar a los alumnos en actividades concretas, apropiadas y fecundas, que los conduzcan a adquirir experimentalmente un creciente dominio reflexivo sobre la materia, sus problemas y sus relaciones; d) diagnosticar las causas de dificultad, frustración y fracaso que los alumnos puedan encontrar en el aprendizaje de la materia, y ayudarlos a superarlas, rectificándolas oportunamente; e) ayudar a los alumnos a consolidar, integrar y fijar mejor lo que hayan aprendido, de forma que sean modificadas sus actitudes y su conducta en la vida; f) finalmente, comprobar y valorar objetivamente los resultados obtenidos por los alumnos en la

a) *No es la asignatura* en sí la que ocupa el foco de atención del profesor, sino los alumnos como aprendices de esa asignatura; ellos deben ser estimulados, orientados y auxiliados en el aprendizaje. La asignatura es sólo el reactivo cultural utilizado. El interés del profesor se concentra en los alumnos y no en el reactivo cultural, que no es más que uno de los medios empleados.

b) El maestro deja de ser mero expositor o explicador de la materia, para convertirse en un guía que estimula y un orientador que conoce el proceso de aprendizaje de sus alumnos. La enseñanza es, por encima de todo, una actividad de intercambio y de relaciones fecundas entre el profesor y sus alumnos, en busca de los resultados definidos de carácter psicológico, cultural y moral que los alumnos han de lograr.

c) La técnica docente no puede consistir en una mecánica rígida e invariable, como antes se creía. Habrá de ser más bien una técnica directiva, flexible, alerta y ajustable a todas las sorpresas, avances y retrocesos, titubeos y fracasos, impulsos, entusiasmos y depresiones, revelados por los alumnos durante la experiencia del aprendizaje. Eso significa la abolición de los antiguos métodos, rígidos y estereotipados.

d) Ser buen profesor es dirigir con técnica realista el proceso de aprendizaje de los alumnos, comprendiendo y manipulando con habilidad el conjunto de recursos, factores y fuerzas psicológicas que pueden y deben actuar en este proceso.

e) La enseñanza (del profesor) y el aprendizaje (de los alumnos) no se limitan a ser actividades paralelas que tienen en la asignatura su único punto de contacto. Son términos correlativos y complementarios; expresan actividades directamente entrelazadas de intercambio humano con un propósito común y unificador.

experiencia del aprendizaje, y las probabilidades de transferencia de esos resultados a la vida".
Ídem.

²¹³ *Ibíd.*, pp.38-39.

f) La enseñanza no es la causa del aprendizaje, sino uno de sus factores condicionantes más decisivos. El proceso de aprendizaje de los alumnos es preparado y, en cada una de sus etapas de realización, acompañado por la actuación serena y solícita del profesor, que lo estimula, orienta y rectifica, valorando, al fin, los resultados obtenidos en función de los intereses vitales de los alumnos y de la sociedad.

g) La enseñanza, en lugar de ser una actividad empírica, desajustada a sus fines, con rendimiento problemático, precario y parcial, como lo era antiguamente (la mayor parte de los alumnos aprendían poco y mal), se ha convertido modernamente en una técnica directiva perfectamente consciente de su misión y apta para conducir, punto por punto el proceso del aprendizaje de los alumnos a resultados previsibles, seguros y nítidamente concebidos en un cuadro de valores sociales y morales bien definidos.

h) El moderno concepto de la enseñanza está exigiendo la revisión de las viejas prácticas de rutina, tales como: enseñanza meramente verbalista y expositiva; esclavitud de alumnos y profesores a los textos; insistencia en la memorización de nomenclaturas, fechas, nombres propios, reglas, principios y hechos; exámenes de memoria textual pura, etc. Es hora de reemplazar esas viejas rutinas improductivas por los métodos más activistas y reflexivamente fecundos, que dinamicen la inteligencia de los alumnos y creen en ellos actitudes y hábitos fundamentales de valor real para la vida en una sociedad democrática y progresista.

Ahora bien, aunque en el proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes tanto la asignatura, los contenidos como los objetivos, es más importante el interés y la pasión que el alumno tenga por dicha asignatura o por saber y aprender. Además, debe buscarse por el medio más favorable que los alumnos se sientan motivados, orientados y sientan la presencia del profesor al dirigir la enseñanza centrada en los intereses del alumnado. De este modo el profesor se aleja de una

enseñanza propiamente expositiva y se convierte en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. La técnica usada no es mecánica y rígida; por el contrario, es directiva pero flexible: es realista al proceso de aprender del educando. El binomio enseñanza-aprendizaje no son actividades separadas una de otra porque se corresponden y complementan a un interés común y unificador; en esa relación se siente la presencia humana de ambos interlocutores de la enseñanza: el profesor y el alumno. El proceso de enseñar, por tanto, "...incluye hacer que la gente lea cierto material, que vea demostraciones específicas y tome parte en actividades que produzcan aprendizaje. Enseñar es, pues, una interacción entre maestro y alumno. Básicamente un maestro enseña cuando guía las actividades de un alumno para producir aprendizaje".²¹⁴

Y entonces ¿qué es el aprendizaje?. El concepto aprendizaje²¹⁵ es un concepto clave de la pedagogía y de las ciencias de la educación. Como todo concepto científico, se ha ido transformando al correr del tiempo. En la pedagogía tradicional, se veía en el aprender una adquisición de conocimientos memorizados, ello es, un acto intelectual por excelencia. La nueva pedagogía y la nueva psicología extiende su significado: Abarca la vida entera; no sólo comprende las actividades intelectuales; también lo constituyen destrezas, actitudes, sentimientos, creencias, maneras de obrar, en suma la conducta intelectual del hombre, su manera de conocer, sentir y actuar en la existencia. En una acepción moderna, puede decirse que el aprender reside en una serie de actos enderezados a adquirir los medios idóneos para resolver dudas y dificultades ante situaciones del entorno físico y social. En otros términos, es un progresivo cambio de conducta. Comprende: a) una adquisición resultante de experiencias efectuadas por el sujeto. Tal resultado es susceptible de apreciación y medida. b) *Un proceso*, ello es, un tránsito de un estado inicial a otro. De ese modo: "El aprendizaje es un proceso caracterizado por saltos, avances,

²¹⁴ García González E. y Rodríguez Cruz H. M. (1996: 18, 19), *El maestro y los métodos de enseñanza*, Trillas. 'Dar clases' está relacionado con la condición de 'que realmente el alumno aprenda'. Y entonces, la responsabilidad de aprender es tanto del alumno como del maestro.

²¹⁵ El concepto aprendizaje proviene del latín *apprehendere*, cuyo significado es asir, coger, captar. Ver Larroyo Francisco, *Diccionario Porrúa de Pedagogía*, óp. cit., p. 229.

retrocesos, parálisis, miedos, pausas y construcciones, esto es, el aprendizaje es un proceso dinámico”.²¹⁶

Ahora bien, ¿cómo se concibe el proceso enseñanza-aprendizaje en el plan de estudios de 1999? En dicho plan se argumenta que la enseñanza-aprendizaje posibilita al logro de una formación integral del estudiante y se caracteriza²¹⁷ por:

a) Enfatizar en el curriculum y en el proceso de enseñanza-aprendizaje los aspectos formativos por sobre los informativos. Así, la formación integral no equivale a que los educandos sepan un poco o mucho de todo si no que adquieran determinadas actitudes, intereses, nociones, valores y habilidades que les permitan, en el futuro inmediato, hacerse responsables y competentes de su formación superior. Esas actitudes, intereses, nociones, valores y habilidades intelectuales son complejas y solo logran formarse a través de un proceso educativo cuidadosamente planeado y ejecutado. En el sentido anterior, el saber enciclopédico, la memorización excesiva de información secundaria y el sobre énfasis en la asimilación de contenidos educativos instrumentales, es una de las críticas más recurrentes que se hacen a los modelos educativos tradicionales. Hoy se afirma que la tarea del docente ya no consiste en enseñarle al educando lo que él sabe sino enseñarle cómo y mediante qué estrategias él aprende sobre su campo disciplinario. Es evidente, a partir de lo anterior, que hay información y conocimientos que deben ser sacrificados para dar espacio curricular a aquellos contenidos educativos que, efectiva e inmediatamente, contribuyan a esa compleja formación integral. Sólo como ejemplo, si logramos tal formación, el educando estará en condiciones de entender, buscar información relevante y aprender y profundizar, de requerirlo, sobre conocimientos específicos sean estos de administración, contabilidad, etc.

²¹⁶ Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y Curriculum* (1997:57), Paidós, México.

²¹⁷ CENMSUAG (1999: 43-44), Plan de estudios 1999. Curriculum del bachillerato de la UAG, óp. cit.

De ese modo, al llevar a la práctica esas acciones educativas, se arribaría al postulado de Foucault de hacer de la vida *un arte de la existencia*, de *una técnica de vida*. Dice Foucault: “Se trata de saber cómo gobernar la propia vida para darle una forma que fuera la más bella posible (a los ojos de los demás, de uno mismo, de las generaciones futuras para las que podrá servir de ejemplo)”. Y agrega: “He aquí lo que he intentado reconstruir: la formación y el desarrollo de una práctica de sí que tiene como objetivo constituirse a uno mismo como el artífice de la belleza de su propia vida”.²¹⁸

Por ello, el profesorado, en el salón de clases, intenta romper paradigmas y esquemas estereotipados. El reto es difícil. Pero más difícil aún es asumir un cambio de actitud, ya que la pedagogía de la nuca nos transformó en seres egoístas y burlones.²¹⁹ Por tanto, para superar la pedagogía de la nuca²²⁰, el profesor debe buscar una pedagogía creativa, abierta e interactiva y con una buena dosis de locura cuerda.²²¹ Lo importante para el profesor, y para los alumnos, es leer, comprender, analizar e interpretar y no memorizar. En ese sentido, hay que poner en crisis a los alumnos y fomentar en ellos el análisis, enseñarlo a criticar, a cuestionar y a escribir lo que siente y piensa sobre el tema tratado, buscando la manera de no perder el año con los estudiantes.

Y ¿cuándo un docente gana o pierde el año escolar? Un docente pierde el año escolar cuando al finalizar el curso²²² los alumnos: no los respetan ni los estiman;

²¹⁸ Foucault, Michel (2010: 1008), “El cuidado de la verdad” en *Obras esenciales*, óp. cit.

²¹⁹ Entrevista realizada el 22 de mayo de 2012 a dos profesores que asistieron al curso denominado *El maestro Eficaz y Técnicamente preparado* (ETP) impartido por el Dr. Santino Rita Machado del 9 al 13 de julio de 2007. Parte de esta información corresponde también a las notas tomadas por el autor de este trabajo y que mantiene en su archivo personal.

²²⁰ La pedagogía de la nuca es cuando el alumno del final de la fila, al dirigir su mirada al frente de la pizarra, mira la nuca de sus compañeros.

²²¹ La locura cuerda se entiende como aquella actitud del docente que hace uso de toda su creatividad y recurre a chistes relacionados al tema o realiza otras actividades creativas nacidas del arte y del ingenio del profesor para llevar a cabo el aprendizaje con mucha pasión e interés para motivar al estudiante por el gusto de saber y aprender..

²²² Entrevista realizada el 22 de mayo de 2012 a dos profesores que asistieron al curso denominado *El maestro Eficaz y Técnicamente preparado* (ETP) impartido por el Dr. Santino Rita Machado, realizado del 9 al 13 de julio de 2007, en las instalaciones de la escuela preparatoria No.

transmite una ciencia sin sentido y sin alma; es demasiado indulgente con sus alumnos que se lo “meriendan” en todas las clases, que los premia con magníficas notas que no se merecen, cuyas clases gustan porque son continuación del recreo, puro relajo en donde nada se aprende, porque no hay autoridad pedagógica; o es demasiado severo a quien los estudiantes temen porque su asignatura es el terror de la escuela y su asignatura la reprueban el 70% u 80% de sus estudiantes; atormenta diariamente a sus estudiantes con la rutina de la repetición y de la mecanización; percibe a sus estudiantes como loros, autómatas, cajas de resonancia; es eminente en su ciencia pero no influye en lo más mínimo en los estudiantes, no les ayuda a estructurar su carácter y su personalidad, no cuestiona, no indaga, no crea, no presenta un pensamiento divergente, no suscita el espíritu crítico; pasan todo el año en los salones de clases como anónimos, no dejan huellas, sus estudiantes después no los recuerdan ni para bien ni para mal porque tienen una personalidad precaria, con dejo de cansancio, con apuntes añejos, simples cumplidores de un contrato laboral.

En cambio, ¿cómo se gana el año escolar con los estudiantes?. Cuando el profesor influye en la vida de los alumnos; es decir, cuando el docente que ha sabido inculcar en sus estudiantes un sentido de responsabilidad ante sus estudios y deberes, cuando ha sabido exigirles en forma razonable; ha ganado el respeto y la confianza a través de una sincera estima de sus estudiantes; sin alterarse, sabe escuchar las inquietudes y reclamos de los estudiantes; sus estudiantes no sólo han adelantado en ciertos conocimientos si no que, con la ayuda de su maestro(a), son muy serviciales, muy solidarios y competentes; contagia a sus estudiantes con sus testimonios de bien, de rectitud, de sinceridad, de veracidad, de franqueza, de competencia, de alegría y optimismo.

Consideraciones finales

En el plan de estudios de 1999 a la educación se le concibe como una práctica institucionalizada, y se presenta como “las relaciones significativas que esa actividad pueda establecer con lo social”, para convertirse en una variable altamente activa como “coadyuvante estratégica en los procesos de desarrollo, cambio y transformación del sujeto y de la sociedad”; esa actividad es tarea de los docentes como responsables y ejecutores directos del hecho educativo quienes deben buscar articular los elementos existentes en él para potenciar el efecto del acto educativo” porque cuando la educación “es un acto de imaginación, voluntad, consecuencia, compromiso y vocación, es capaz siempre de trascender en la sociedad. Para que la educación sea trascendente, es indispensable “que los responsables formales de la misma, los maestros, pugnen por ser, ante la sociedad, los responsables reales de ella”.²²³

Por ello, concebir la educación en cuanto *práctica* significa entenderla como actividad o conjunto de actos estructurados como elementos de un proceso total que desemboca en la transformación de la realidad, conforme a fines conscientemente elegidos. Luego entonces: “La educación corresponde a un tipo de práctica que tiene como finalidad mediata la transformación de la sociedad; en ese sentido, es una forma de práctica social. Pero lo que define como práctica educativa es su finalidad inmediata que consiste en la transformación de los individuos concretos. Dicho en otros términos, la educación es un proceso de formación de sujetos”.²²⁴

En esa perspectiva, “si bien es cierto que la educación tiene como función la socialización del individuo para integrarlo a determinados grupos y órdenes sociales a través de la transmisión de productos culturales, el resultado del

²²³ UAG (1999: 28), Plan de estudios de 1999. Currículum del bachillerato de la UAG, óp. cit.

²²⁴ Moreno, Leticia (2006: 30-31), “Las teorías del desarrollo moral como fundamento de la educación en valores” en Castro, Inés (coordinadora), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, editores.

cumplimiento de dicha función constituye únicamente la condición de posibilidad del proceso formativo de cada sujeto para favorecer e impulsar su transformación de ser heterónimo en autónomo, consciente y crítico, en individuo que asume el papel de generador de conocimiento y realizador de valores, gracias a lo cual podrá transformar su realidad y transformarse a sí mismo”.²²⁵

¿Cómo lograr aquélla intencionalidad? Dicha intencionalidad exige de los actores educativos la incorporación de esfuerzos en gran escala. Y del maestro ser creativo, porque, en la práctica escolar, por una parte, se enfrenta a problemas concretos relacionados con “los modelos curriculares que se han ensayado en México: poco flexibles y anquilosados, pues además no ofrecen una formación para potenciar la creatividad, la innovación y el sentido crítico propositivo. Por otra parte, el profesor enfrenta diariamente el problema del alumno que no sabe estudiar, que no sabe leer, ni analizar los contenidos escolares, menos expresar por escrito sus propios puntos de vista o propuestas de solución a los problemas detectados, debido a que la escuela no se preocupa por desarrollar las habilidades de lenguaje y pensamiento. Lo anterior en relación con los altos índices de reprobación, y por ende con una baja eficiencia terminal”.²²⁶

En consecuencia, el trabajo docente, tanto en la transmisión como en la adquisición, creación y recreación de conocimiento, no es sino una pequeña parte de esta misión compleja y profundamente humana que permite que la gente sea feliz de verdad a través del acto educativo. Para eso: “El maestro debe tener la diplomacia de un embajador, la paciencia de un elefante y la sabiduría de Salomón; ya que enseñar es preparar a los estudiantes para que comprendan la vida y su misma naturaleza, en forma agradable, sencilla y solidaria.”²²⁷

²²⁵ Yurén, Ma. Teresa et al., (1995: 51-55), “Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía del SUA” (documento interno), México, UNAM, citado por Moreno, Leticia, *Ibíd.*

²²⁶ Martínez Delgado, Manuel (2009: 30) *El currículum universitario, sujetos sociales y poderes de decisión*, Universidad Autónoma de Zacatecas,

²²⁷ Entrevista realizada el 22 de mayo de 2012 a dos profesores que asistieron al curso denominado *El maestro Eficaz y Técnicamente preparado* (ETP) impartido por el Dr. Santino Rita Machado, realizado del 9 al 13 de julio de 2007, en las instalaciones de la escuela preparatoria No.

¿Cuándo el profesor tiene la diplomacia de un embajador?. Cuando él es atento y respetuoso en las relaciones humanas con los estudiantes, cuando es honesto y no negocia por las calificaciones, mucho menos cobra por dichas calificaciones. Es elegante por las palabras pronunciadas. No obstante, el profesor debe estar consciente que no somos responsables de la cara que tenemos pero sí somos responsables por la cara que ponemos en nuestras interrelaciones con los alumnos. Por ello, el profesor debe tener valores de honestidad y de puntualidad y jamás sembrar el terror.²²⁸

¿Cuándo el profesor tiene la paciencia de un elefante?. Cuando el profesor tolera a su alumno en su proceso de aprendizaje porque no todos los alumnos aprenden a un mismo ritmo. Por eso, también, el profesor no debe evaluar de la misma manera a todos los estudiantes. Porque algunos alumnos tienen desarrollado sus capacidades cognitivas y otros aún no, para el aprendizaje requerido en el tema tratado. Por eso, el docente debe tener paciencia, porque el proceso enseñanza–aprendizaje se da en un proceso corto, mediano y de largo plazo y porque depende, también, de las nuevas necesidades de aprendizaje. Por tanto, se debe fomentar el gusto por la lectura y por el aprendizaje, pues educar y enseñar es de toda la vida. De este modo, para ser pacientes hay que tener alta dosis de tolerancia a la frustración. Reconocer que aprendemos de todos y de todo. Por amor, por educación, por respeto y por todo lo que se puede aprender de la otra persona se debe tolerar y escuchar. La paciencia permite tener tolerancia. Pero también debe advertirse que no se puede tolerar a un alumno que entra al aula para perturbar el buen ambiente de la clase. Tampoco se puede tolerar que el

10 de la UAG. Por ello, el docente debe pugnar por romper las taras de los adultos. Como la tara de la tardanza, porque algunos son impuntuales y llegan tarde a cualquier cita o al trabajo. La tara de la irresponsabilidad, porque siempre nos justificamos para evadir la responsabilidad. Por eso, tenemos que cambiar. Mientras no rompamos esas taras vamos a seguir siempre igual. Pero lo primordial es reconocer que tenemos esas taras, reconociéndolas podemos dar los pasos para trascenderlas. El primer paso para toda acción es admitir que necesitamos cambiar; porque si pensamos que estamos bien y que actuamos bien, nada podemos hacer por nosotros mismos ni por el otro ni por los demás. Con ese patrón de conducta, con esa tara, no podemos cambiar. *Ibíd.*

²²⁸ El terror se siembra cuando el profesor, al aplicar un examen, recoge las mochilas; separa a los alumnos en filas; pone una cara de enojo y les dice a los alumnos: “al que se le sorprenda que está copiando se le suspende el examen o se le anula el examen”, etc. En cambio, el profesor debe sembrar en los alumnos confianza y mantener relaciones humanas con ellos. *Ídem.*

alumno haga lo que no debe hacer en el aula. No obstante, debemos tener tolerancia y no convertir en caballo de Troya cualquier situación de conflicto o incidente ocurrido en el aula escolar.

¿Qué implica tener la sabiduría de Salomón?. Implica que el profesor, además de utilizar altas dosis de tolerancia, debe usar su sabiduría para cuando los alumnos escriban una nota ofensiva en el pizarrón o simplemente se les encuentre escribiendo en el pizarrón un recado, no constituir ese hecho en un caballo de Troya. Esa acción, en cambio, utilizarla para revisar la ortografía de todo lo que escriban los alumnos. Y a partir de lo que escriban el profesor debe buscar la manera de relacionarlo con el tema que se está analizando, para despertar en ellos el interés y motivarlos a estudiar. En consecuencia, debemos tener la sabiduría de Salomón al transformar cualquier situación en un momento de aprendizaje significativo. Debemos abrir espacios para hablar con los estudiantes en torno de sus problemas y abordar temas de la realidad concreta que son de su interés, como la desintegración familiar, drogas, sexualidad, etc.

Además, ¿para qué educamos? ¿cómo educamos? ¿educamos para ser libres o para ser esclavos?. Estas interrogantes constituyen la reflexión para cada maestro, toda vez que los estudiantes no van a la escuela sólo para aprender fórmulas, principios o leyes. Concomitantemente, los estudiantes van todos los días a la escuela con la esperanza de construir su proyecto de vida; por supuesto, con la orientación de sus profesores. Con una buena orientación –como dice Foucault cuando el padre conduce u orienta a su hijo- se posibilita conquistar al estudiante y si no se le conquista hay una relación de violencia y de resistencia en el aula escolar, porque, generalmente, la indisciplina es generada por la persona que está al frente.

Por eso, educar es una misión compleja y cada quien debe asumir la estricta responsabilidad de su competencia. Así, el profesor tiene que educar con esperanza y crear en los alumnos iniciativas y prometedoras expectativas para

ellos, para nosotros y para los demás, sabiendo que no hay recetas para crear expectativas. No hay camino seguro. Se hace camino al andar; y al andar, la carga se acomoda en el camino. Y conociendo el camino pedagógico, con saber y poder en educación, podemos orientar a los estudiantes para que tengan derecho a un horizonte más promisorio.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados, se concluye que:

Se acepta la respuesta anticipada, bajo las razones siguientes:

Se aprecian criterios contradictorios entre profesores y estudiantes en algunos indicadores evaluados, respecto al rol que cada uno desempeñó en el proceso enseñanza-aprendizaje y no se cumplieron los postulados planteados en el plan de estudios de 1999 del NMSUAG, que concebía a un profesor “facilitador” o “guía” y a un estudiante activo o el “motor” en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, las relaciones de poder y saber en la escuela preparatoria No. 10 de la UAG, se manifiestan, por un lado, en que la “transmisión y adquisición” del saber se basa, de alguna manera, en la **pedagogía tradicionalista** y, por otro lado, el estudiante, tiene **dependencia del saber de su profesor** y no toma sus propias decisiones, y el poder, como acto de dominación, poco contribuye a la motivación del estudiante en la “voluntad de saber” (Foucault, 1995).

En lo específico

Se determina que:

1) El saber se transmite y se adquiere a través de la práctica tradicional de enseñanza, limitando la libertad del estudiante en la elaboración de su aprendizaje, convirtiéndose en un “**sujeto sujetado**”.

2) El ejercicio de poder del profesor, en la transmisión y adquisición del saber, consiste en supeditar al alumno al saber que posee el profesor y **no se constituye en un “facilitador” o “guía”** en el aprendizaje del estudiante. La evaluación, aunque se acerca a lo planteado en el plan de estudios de 1999, en el sentido de

que la evaluación debe servir para realimentar los temas y hacer los ajustes pertinentes para el logro de aprendizajes significativos, pero dicha evaluación tiene características de sometimiento del estudiante, como forma de control para mantenerlo en el aula escolar. Pero es de reconocer, que el profesor no ha caído en el abuso del poder y saber.

3) El ejercicio de poder del alumno se manifiesta en que **no toma el papel activo para constituirse en el “motor”** en la elaboración **de su aprendizaje**, ya que, entre otras cuestiones, al estudiar se basa en las notas tomadas en clase y no en la búsqueda del saber para la apropiación de ese saber, por lo que su vida no se constituye en una obra de arte y del cuidado de sí mismo—según Foucault-.

Ahora bien, dice Foucault: “En el abuso de poder, uno desborda lo que es el ejercicio legítimo de su poder e impone a los otros su fantasía, sus apetitos y sus deseos(...) este hombre es, en realidad, esclavo de sus apetitos (...) Y el poder sobre sí es el que va a regular el poder sobre los otros”.²²⁹ Por lo tanto, la teoría de poder y saber de Foucault, como actos de dominación, se presentan en el centro escolar estudiado y la información empírica obtenida nos demuestra que no son los resultados esperados en los postulados del plan de estudios de 1999 del NMSUAG.

Sin embargo, en 2008 se puso en marcha el plan de estudios por competencias, el cual se reformó en el 2010, también con el enfoque por competencias. Y, como se observa, la realidad académica no ha cambiado en la forma esperada.²³⁰

²²⁹ Foucault, Michel (2010: 1033), “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad” en *Obras esenciales*, óp. cit.

²³⁰ Campos de Jesús, Gil (2013: 156), *La motivación en el rendimiento escolar de los alumnos de la unidad académica preparatoria No. 10 de la UAG*, Tesis de maestría en ciencias, área educación superior, de la Unidad Académica Ciencias de la Educación, de la UAGro., Chilpancingo, Gro., concluye que algunos docentes: La labor educativa desarrollada, no corresponde a la forma de como debiera ser; que conoce las técnicas de motivación y dinámicas grupales, pero no las aplica a los grupos de aprendizaje; no utilizan un lenguaje claro y preciso que permita una buena comprensión del tema para los alumnos; poco promueven el aprendizaje participativo; no existe una buena relación entre los docentes. Por tanto, el autor enfatiza la necesidad de que el docente en cuestión reciba cursos de motivación, de autoestima y de relaciones humanas enfocadas a atender las necesidades de los alumnos para arribar al aprendizaje significativo.

RECOMENDACIONES

- 1) Impulsar cursos de capacitación y talleres de actualización pedagógica y disciplinaria.
- 2) Promover mayor compromiso institucional para obtener resultados promisorios.
- 3) Continuar con otras investigaciones que contribuyan a resolver la problemática existente.

BIBLIOGRAFÍA.

- Apple, Michel W (1987), *Educación y poder. Temas de educación*, Paidós- MEC
- Barrón Concepción (2009), "Repensar la formación de tutores", en Ducoing, Patricia (coord.), *Tutoría y mediación I*, IISUE-UNAM, pp. 215-232.
- Canfux, Verónica (1991), "La pedagogía tradicional" en Colectivo de autores, *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Universidad de la Habana, Cuba, pp. 1-7.
- Clavel L. Abraham I. (1995), "Relaciones de poder en la enseñanza-aprendizaje del Bachillerato del Colegio Ciencias y Humanidades", en Uribe Ortega, Martha y Marín Chávez, Enriqueta (coordinadoras), *La adolescencia Estudiantil* UNAM, Temas educativos 3, México, pp. 201-213.
- Colina, Alicia (2009), "El tutor y la transferencia del tutorado: poder de transformación u obstáculo para el crecimiento", en Ducoing Patricia (coordinadora), *Tutoría y mediación I*, IISUE-UNAM, pp. 81-124.
- Cruz Rodríguez, Isabel y colaboradores (2000), "La evaluación formativa, estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia", en *Evaluación de la docencia*, México, Paidós.
- De Alba, Alicia (1991), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, UNAM, México
- (1995), *Expectativas docentes ante la problemática y los desafíos del curriculum universitario en México*, Tesis doctoral (no publicada), Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED), Fac. de Educación, Madrid, España.
- (1996), *Teoría y educación: En torno al carácter científico de la educación*, UNAM, México.
- (2000), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, Plaza y Valdés, México.
- (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, IISUE-UNAM.
- (2011): "La educación en el siglo XXI. La importancia de abrir los espacios de la normalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel

- Foucault”, en de Alba Alicia y Martínez Delgado Manuel (Coordinadores), *Colección Educación: Debates e imaginario social. Teoría y Educación. Pensar con Foucault nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Serie: Teoría y Educación, UNAM, pp. 85-115.
- y Hernández Ambriz, Isabel (2011), *Programa del seminario Michel Foucault: Trazos hacia lo educativo. Obra, contexto y vida*, CIDHEM, semestre febrero-junio, pp. 1-8.
- y Martínez Delgado Manuel (2011), “Introducción” en *Colección Educación: Debates e imaginario social. Teoría y Educación. Pensar con Foucault nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Serie: Teoría y Educación, UNAM, pp. 23-29.
- Orozco, Bertha y Martínez Delgado, Manuel (2008), *Proyecto del Diplomado Foucault y la Educación*, Zacatecas, Unidad Académica de Docencia Superior/Universidad Autónoma de Zacatecas/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ UNAM
- Delors, Jaques et al (1997), *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors, México, ediciones UNESCO y correo de la UNESCO.
- Díaz Barriga, Ángel (1997), *Didáctica y currículo*, Paidós, México.
- Díaz de León, Laura Páez (editora) (2002:417-434) “Foucault, Michel: El sujeto y el poder”, en *Vertientes contemporáneas del pensamiento social francés. Ensayo*, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Campus Acatlán, México, D.F.
- Ducoing, Patricia (2009), “¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?” en Ducoing, Patricia (coord.), *Tutoría y mediación I*, IISUE-UNAM, pp. 57-80.
- Eribon, Didier (2004), *Michel Foucault* (Trad. Thomas Kauf). Edit. Compactos.
- Esquivel Marín, Sigifredo (2011), “Michel Foucault Educador (Creación, Educación y pensamiento)” en de Alba, Alicia y Martínez Delgado, Manuel (Coordinadores), *Colección Educación: Debates e imaginario social*.

Teoría y Educación. Pensar con Foucault nuevos horizontes e imaginarios en educación, Serie: Teoría y Educación, UNAM, pp. 117-169.

Estrada Nájera, Rosalío (1997), *Relaciones de poder en los espacios escolares de la escuela preparatoria N0. 20 de la UAG*, Tesis de maestría, ICCP-Habana.

----- (2006), *Aplicación del programa de métodos y técnicas de investigación en las preparatorias No. 10 y 32 de la UAG en el marco del plan de estudios de 1999*, Dirección de investigación científica, UAG, Chilpancingo, Gro.

----- (2012), "Poder y saber en el acto educativo, desde la perspectiva del Michel Foucault", ponencia presentada en el *I Congreso internacional. El porvenir de las Humanidades*, realizado del 22 al 24 de marzo en la UAEM.

----- (2012), "Poder y saber en la UAG", en *Revista A* (Martínez Téllez, David, Director), No. 181, Año. 16, Chilpancingo, Gro.

----- (2012), "Tutorías del bachillerato universitario", en *Revista A*, No. 188, año. 16, Chilpancingo, Gro.

----- (2012), "La tutoría en la preparatoria No. 10", en *Revista A*, No. 189, Año. 16, Chilpancingo, Gro.

----- (2013) "Identificación de las principales necesidades de atención estudiantil en la unidad académica preparatoria No. 10", en **Revista A**, No. 194, Año. 17, Chilpancingo, Gro.

Estrella, María Teresa (1999), *Autoridad y disciplina en la escuela*, Trillas, México.

Foucault, Michel (1979), *Microfísica del poder*, Edición y Traducción de Varela Julia y Alvarez-Uría, Fernando, Ediciones la Piqueta, segunda edición, pp.77-86.

----- (1970/1995) *La arqueología del saber* (Traducción: Aurelio Garzón del Camino), Siglo XXI, 16ª edición.

----- (1976/1996), *Vigilar y castigar*, edit. S. XXI.

----- (2002), *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires.

- (2010) *Obras esenciales*, (traducción, Morey, Miguel), Paidós.
- (2011) “El ojo del poder” (entrevista con Michel Foucault, traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría) en *Genealogía del poder. Jeremías Bentham: El panóptico*, en [http:// www.Scribd.com/1nsugencia](http://www.Scribd.com/1nsugencia), consultado el día 10 de agosto de 2011, a las 15:00 hrs., pp. 9-26.
- (1977/2011), *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*, Siglo XXI.
- (1986/2013), *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*, Siglo XXI.
- (1987/2012), *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí*, Siglo XXI.
- (2015), *La inquietud por la verdad, escritos sobre la sexualidad y el sujeto*, (traduc. Horacio Pons), Edit. Siglo XXI.
- Gago Huguet, Antonio y Paoli Bolio, Francisco José (1989), “Universidad y Sociedad” en *Universidad: Sociedad y Desarrollo. La universidad que México Necesita*, Serie: Documentos del II Congreso general Universitario, Universidad Autónoma de Guerrero, Vol. 3.
- Galindo González, Jorge (2005), *Diplomado en métodos y técnicas de investigación e integración disciplinaria*, UAG-CCH-UNAM.
- García Canal, María Inés (1990), *El loco, el guerrero, el artista. Fabulaciones sobre la obra de Michel Foucault*, UAM-Xochimilco-Plaza y Valdés.
- García González, Enrique y Rodríguez Cruz, Héctor M. (1996), *El maestro y los métodos de enseñanza*, Trillas, 7ª reimpresión.
- García Salord, Susana y Vanella, Liliana (2003), *Normas y valores en el salón de clases*, Siglo XXI.
- Goleman, Daniel, et al, (1992), *El espíritu creativo*, Edición Zeta Limitada, Barcelona, España.

- Gómez Moharro, Virgilio (1989:65); "Educación e Identidad", en *Foro: La Universidad que Guerrero necesita*, Escuela de Filosofía y Letras, Chilpancingo, Gro., pp. 59-67.
- González Ruiz, José Enrique (1989), *La universidad-pueblo, un proyecto traicionado*, Tiempos del sur, Chilpancingo, Gro.
- Guevara Niebla, Gilberto (1995, coordinador), *La catástrofe silenciosa*, FCE.
- Jiménez García, Marco Antonio (2002), "El itinerario de Foucault" en Páez Díaz de León, Laura (Editora), *Vertientes contemporáneas del pensamiento social francés. Ensayos y textos*. ENEP-Campus Acatlán, México, D.F.
- (2011), "Disciplina y cuidado de sí mismo: una aproximación a los confines de la subjetividad y la educación" en De Alba, Alicia y Martínez Delgado, Manuel (Coord.), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. México: UNAM-UAZ-IISUE. Colección Educación: debates e imaginario social, Serie Teoría y educación. Pp. 57-83.
- Jiménez, Mariela Sonia y Correa, Eleazar (2009), "La tutoría: Entre la demanda institucional y el deseo. La importancia del vínculo transferencia", en Ducoing Patricia *La tutoría y mediación I*, IISUE-UNAM, pp. 103-124.
- Larroyo, Francisco (1982), *Diccionario Porrúa de pedagogía*, Porrúa, S.A. México.
- Lechuga Solís, Graciela (2007), *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*. Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F.
- Lizárraga B., Alfonso (1985), *Foucault: el poder y la educación. Foro universitarios 54*, México.
- Luna Blas, Nora; Dugua Chatagner, Colette y Moctezuma López, José (2000: 78-79), *Perfil del estudiante del nivel medio superior en la ciudad de Chilpancingo (ingreso y egreso)*, Universidad Autónoma de Guerrero-CONACYT-SIBEJ.
- Martín Molero, Francisca (1999), "Problemática de la enseñanza" en *La didáctica ante el tercer milenio (letras universitarias)*, Síntesis, Madrid.
- Martínez Delgado, Manuel (2009), *El curriculum universitario: Sujetos sociales y poderes de decisión*, Universidad Autónoma de Zacatecas.

- (2011), "Autobiografía, genealogía y subjetivación" en De Alba, Alicia y Martínez Delgado, Manuel (Coordinadores), *Colección Educación: Debates e imaginario social. Teoría y Educación. Pensar con Foucault nuevos horizontes e imaginarios en educación*, Serie: Teoría y Educación, UNAM, pp. 171-193.
- Mattos, Luis Alves de (1974), "Aprendizaje y enseñanza", en *Compendio de didáctica general*, edit. Kapelusz, S.A., 2ª edic. Buenos Aires Argentina.
- Mejía Cazapa, Efraín (2005), *Programa Estatal de Tutorías del Bachillerato Universitario*, UAG, Chilpancingo, Gro.
- Morán Oviedo, Porfirio (2012:13), La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo escolar, IISUE-educación-UNAM.
- Moreno y de los Arcos, Enrique (1993), *Principios de pedagogía asistémica. Ensayos*, UNAM.
- Moreno, Leticia (2006), "Las teorías del desarrollo Moral" en Castro, Inés (coordinadora) *Educación y ciudadanía. Múltiples miradas*, Colección Educación, CESU-UNAM- Plaza y Valdés, editores, México.
- Moreno, Tiburcio (2009), "El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento" en Ducoing, Patricia (coordinadora), *Tutoría y mediación I*, IISUE-UNAM, pp. 233-256.
- Núñez Ramos, Serafín (1989), "Democracia y Compromiso Social", en *Foro: La Universidad que Guerrero necesita*, Escuela de Filosofía y Letras, Chilpancingo, Gro., pp. 23-35.
- Ocampo Sámano, Martha Georgina (1994), *Las relaciones de poder que se instauran en las aulas universitarias en el nivel licenciatura, en el marco de dos instituciones de la UAEM*, Tesis de maestría: ICE-UAEM, Cuernavaca, Morelos, México.
- Olea Campos, Gabino (1989), "Universidad: dos proyectos" en *Foro: La universidad que Guerrero necesita*, Escuela de Filosofía y letras, UAG.
- Orozco Fuentes, Bertha (2011), "Foucault y la educación: Otra reflexión pedagógica" en De Alba, Alicia y Martínez Delgado, Manuel (Coord.), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*.

- México: UNAM-UAZ-IISUE. Colección Educación: debates e imaginario social, Serie Teoría y educación. Pp. 31-56.
- Paoli Bolio, Francisco José (1989: 25), "Universidad y Sociedad" en *Universidad, Sociedad y Desarrollo. La Universidad que México Necesita*, Documentos del II Congreso General Universitario, Universidad Autónoma de Guerrero, vol. 3.
- Reyes Carreto, Ramón (1989), "Universidad, Democracia y Compromiso Social", en *Foro: La Universidad que Guerrero necesita*, Escuela de Filosofía y Letras, Chilpancingo, Gro., pp. 37-46
- Rojas Soriano, Raúl (1997), *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*, Plaza y Valdés, 4ª edición.
- (2011), *El arte de hablar y escribir. Experiencias y recomendaciones*, Plaza y Valdés.
- Rueda Beltrán, Mario, et al, (1996), *Investigación educativa: Las prácticas pedagógicas en la universidad. Un testimonio*. UNAM-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Primera reimpresión, México, D.F.
- Ruiz del Castillo, Amparo (1992), *Crisis, educación y poder en México*, 4ª edición, Edit. Plaza y Valdés, México.
- Simón Escalante, Ricardo (1992), *Aprende a vivir sin complicaciones tu vida sexual*, s/f (engargolado)
- (2005), *Una conferencia para el amor*, U.A. Preparatoria No. 10, UAG.
- Tamayo Luis (2009), "El papel del tutor en el encuentro con el objeto de deseo de saber", en Ducoing, Patricia (coordinadora), *La tutoría y mediación I*, IISUE-UNAM, pp. 125-140.
- UNESCO (1989), *La educación superior hacia el siglo XXI. Visión y Acción*, París.
- Urbina Bahena, Ma. Guadalupe (2005), *Los métodos de enseñanza en la asignatura de matemáticas I, en las unidades académicas preparatoria No. 10 y 32, de la UAG*, Tesis de maestría de la Unidad Académica de Ciencias de la Educación, UAG, Chilpancingo, Gro.

Wencez Reza, Rosalío (1984), *La universidad en la historia de México*, editorial Línea-UAG-UAZ.

DOCUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO.

UAG (1973), *Plan de estudios*, Bachillerato de la UAG, Chilpancingo, Gro.

----- STAUAG (2005-2006/2011-2012), *Contrato colectivo de trabajo*, Chilpancingo, Gro.

----- Bonilla Romero, Rafael; García Cerros, Mario y González Ruíz, José Enrique (1981), *El bachillerato en la UAG. Plan de estudios de 1981*, Chilpancingo, Gro.

----- (1982), *Revista de la Universidad Autónoma de Guerrero*, Extra 1, mes de agosto, número dedicado al X aniversario del proceso universidad-pueblo. Chilpancingo, Gro.

----- (1989), *Relatorías y Resolutivos del Segundo Congreso General Universitario*, Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.

----- CEEMSUAG (1989) (Comisión Estatal de Educación Media Superior de la UAG), *Propuesta de Plan de Desarrollo para el Nivel Medio Superior de la UAG*, Chilpancingo, Gro.

----- (1989), *Comisión Estatal de Educación Media Superior (CEEMSUAG)*, Chilpancingo, Gro.

----- (1991), *Comisión de evaluación y planeación institucional*, Chilpancingo, Gro.

----- (1999), *Plan de Estudios 1999. Curriculum del Bachillerato de la U.A.G.*, Chilpancingo, Gro.

----- CGRU (2000) (Comisión General de Reforma Universitaria), *La urgente transformación de la universidad autónoma de Guerrero. Propuesta central para la discusión*, Chilpancingo, Gro.

----- (2001), *Resolutivos, III Congreso General Universitario*, Universidad autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.

----- (2001), *Ley de la Universidad Autónoma de Guerrero, Número 343*, Chilpancingo, Gro.

- PDI (2002), *Plan de desarrollo institucional de la Unidad Académica No. 10*, de la UAG, Iguala, Gro.
 - (2004), *Modelo Educativo y Académico de la UAG*, Chilpancingo, Gro.
 - PIFIEMS (2004), *Relatoría. Autoevaluación de la preparatoria No. 10, UAG*.
 - (2005), *Reglamento escolar de la UAG*, Chilpancingo, Gro.
 - Gaceta universitaria (2005), *Modelo educativo y académico de la UAG*, Órgano informativo del H. Consejo Universitario, año 6, No. 12, Chilpancingo, Gro.
 - Archivo de la unidad académica preparatoria No. 10, UAG (2005), *Acta de constitución de la coordinación local de tutorías de la unidad académica preparatoria No. 10 de UAG*, Iguala, Gro.
 - Archivo de la academia de físico-matemáticas (2006-2008), Prepa. No. 10, UAG.
 - PDI-EMS (2006-2010), *Plan de Desarrollo Institucional de Educación Media Superior*, Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.
 - (2007), *Evaluación del Plan y Programas de Estudio de Bachillerato, 1999*, Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.
 - (2007), *Colegio de Educación Superior Media Superior*, Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.
 - (2007), *Reglamento de academias por área de conocimiento de Educación Media Superior y Lineamientos Generales para su funcionamiento*, Chilpancingo, Gro.
 - (2007), *Modelo Curricular de Bachillerato Universitario*, Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.
 - (2008), *Plan de Estudios de Educación Media Superior, 2008*, Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.
 - (2009), *La Reforma del Bachillerato de la UAG y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)*, Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.
- UAG. *Anuario Estadístico 2010-2011*, UAG, Chilpancingo, Gro.

- (2010), *Plan de Estudios por Competencias de Educación Media Superior, 2010*, Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.
- Acta General del *Foro de la unidad académica preparatoria No. 10* (2011), Iguala, Guerrero.
- Comisión General de Reforma Universitaria (2012), Resolutivos del IV Congreso General Universitario, Chilpancingo, Gro.

ANEXOS

Anexo 1. Compañero trabajador académico:

El presente cuestionario corresponde a una investigación educativa que estoy realizando y se denomina: **poder, saber en la práctica escolar de la escuela preparatoria No. 10, de la UAGro.** Por ello, le pido que contribuya conmigo en dicha investigación al contestar el presente cuestionario. De antemano, agradezco su participación.

Instrucción. De acuerdo a su opinión, anote una **x** en el recuadro de la opción elegida.

Las opciones son: **(S)** Siempre; **(Cs)** Casi siempre; **(Av)** A veces; **(N)** Nunca

Dimensión 1: Poder y saber

No.	Indicadores					Total
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	
1	El poder es una forma de dominación.	% fi				
2	El poder es el uso de la fuerza de la razón para motivar al estudiante en el éxito de su aprendizaje.	% fi				
3	El poder favorece la vinculación y cohesión grupal.	% fi				
4	El saber es todo aquel conocimiento que tiene posibilidades de utilización.	% fi				
5	El saber es posesión del conocimiento	% fi				
6	El saber tiene la posibilidad de ejercer una acción transformadora de los sujetos educativos	% fi				

Dimensión 2: *Ejercicio de poder del profesor en su práctica docente*

No.	Indicadores					Total
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	
7	El profesor es un facilitador o guía en el proceso de aprendizaje del estudiante.	% fi				
8	El profesor cuenta con el perfil profesional para impartir la unidad de aprendizaje.	% fi				
9	El profesor asiste a los cursos de capacitación y actualización docente.	% fi				
10	El profesor permite que los estudiantes tomen sus propias decisiones.	% fi				
11	El profesor planifica y desarrolla las condiciones de aprendizaje del estudiante a partir de los objetivos, métodos y recursos didácticos.	% fi				

Dimensión 3: *Relación profesor-alumno en la práctica docente*

No.	Indicadores	(S) (Cs) (Av) (N)				Total
12	El profesor motiva al estudiante en la necesidad de estudiar y aprender los temas que se están abordando.	% fi				
13	El profesor logra hacer sentir en el estudiante la satisfacción por el trabajo realizado.	% fi				
14	El profesor mantiene una relación cordial con los estudiantes.	% fi				
15	En la clase el profesor pone de manifiesto que alguien sabe más que otro.	% fi				
16	En el aula escolar hay estudiantes que se resisten a escuchar la clase.	% fi				
17	El profesor escucha al estudiante que no está de acuerdo con sus opiniones.	% fi				
18	El profesor contribuye a la transformación de la vida del estudiante.	% fi				
19	El pase de lista que hace el profesor es para controlar la conducta del estudiante.	% fi				

Dimensión 4: *Evaluación del desempeño de los estudiantes*

No.	Indicadores	(S) (Cs) (Av) (N)				Total
20	La evaluación es con el fin de realimentar el aprendizaje del estudiante.	% fi				
21	La evaluación permite alcanzar los objetivos planteados.	% fi				
22	La evaluación es continua: diagnóstica, formativa y sumativa.	% fi				
23	La evaluación es para evidenciar los aciertos y fallas de los estudiantes	% fi				
24	La evaluación sirve para hacer los ajustes pertinentes para el logro de aprendizajes significativos.	% fi				
25	La evaluación contribuye a valorar los aprendizajes logrados por el estudiante.	% fi				
26	El profesor hace uso de la evaluación para controlar al estudiante.	% fi				

Dimensión 5: *Estrategias y actividades didácticas.*

No.	Indicadores	(S) (Cs) (Av) (N)				Total
27	El profesor hace uso dictado de apuntes.	% fi				
28	Hay un predominio en la exposición verbal	% fi				
29	El profesor encomienda a sus alumnos temas para ser investigados.	% fi				
30	Prevalece el interrogatorio y la corrección de tareas.	% fi				

31	Se fomenta la síntesis de lecturas en la asignatura que imparte.	% fi					
32	Se promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes.	% fi					

Dimensión 6: Recursos didácticos y método de enseñanza

No.	Indicadores		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	Total
33	El profesor utiliza el libro de texto.	% fi					
34	El profesor hace uso del pizarrón.	% fi					
35	El profesor utiliza láminas y diapositivas.	% fi					
36	El profesor utiliza el método de enseñanza tradicional.	% fi					
37	El profesor promueve el individualismo en la transmisión, adquisición y recreación del saber.	% fi					

Dimensión 7: Actitud del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

No.	Indicadores		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	Total
38	El estudiante es responsable y tiene iniciativa.	% fi					
39	El estudiante tiene capacidad para identificar problemas y proponer soluciones,	% fi					
40	El estudiante tiene un espíritu crítico y analítico	% fi					
41	El estudiante toma un papel activo en la elaboración de su aprendizaje.	% fi					
42	El estudiante aprende haciendo, constituyéndose en el motor de su propio aprendizaje.	% fi					
43	El estudiante tiene confianza en sí mismo.	% fi					
44	El estudiante tiene un hábito de búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa.	% fi					
45	El material de estudio consistió en sus notas tomadas en clase.	% fi					

Anexo 2. Joven estudiante:

El presente cuestionario corresponde a una investigación educativa que estoy realizando, la cual se denomina: **poder y saber en la práctica escolar de la escuela preparatoria No. 10, de la UAGro.** Por ello, te pido que contribuyas conmigo en dicha investigación al contestar el presente cuestionario. Por tu atención, gracias.

Instrucción. De acuerdo a su opinión, anote una **x** en el recuadro de la opción elegida.

Las opciones son: **(S)** Siempre; **(Cs)** Casi siempre; **(Av)** A veces; **(N)** Nunca

Dimensión 1: Poder y saber.

No.	Indicadores					Total
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	
1	El poder es una forma de dominación.	% fi				
2	El poder es el uso de la fuerza de la razón para motivar al estudiante en el éxito de su aprendizaje.	% fi				
3	El poder favorece la vinculación y cohesión grupal.	% fi				
4	El saber es todo aquél conocimiento que tiene posibilidades de utilización.	% fi				
5	El saber es posesión del conocimiento	% fi				
6	El saber tiene la posibilidad de ejercer una acción transformadora de los sujetos educativos	% fi				

Dimensión 2: *El ejercicio de poder del profesor en su práctica docente*

No.	Indicadores					Total
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	
7	El profesor es un facilitador o guía en el proceso de aprendizaje del estudiante.	% fi				
8	El profesor cuenta con el perfil profesional para impartir la unidad de aprendizaje.	% fi				
9	El profesor asiste a los cursos de capacitación y actualización docente.	% fi				
10	El profesor permite que los estudiantes tomen sus propias decisiones.	% fi				
11	El profesor planifica y desarrolla las condiciones de aprendizaje del estudiante a partir de los objetivos, métodos y recursos didácticos.	% fi				

Dimensión 3: *Relación profesor-alumno en la práctica docente*

No.	Indicadores					Total
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	
12	El profesor motiva al estudiante en la necesidad de estudiar y aprender los temas que se están abordando.	% fi				
13	El profesor logra hacer sentir en el estudiante la satisfacción por el trabajo realizado.	% fi				
14	El profesor mantiene una relación cordial con los estudiantes.	% fi				
15	En la clase el profesor pone de manifiesto que alguien sabe más que otro.	% fi				
16	En el aula escolar hay estudiantes que se resisten a escuchar la clase.	% fi				
17	El profesor escucha al estudiante que no está de acuerdo con sus opiniones.	% fi				
18	El profesor contribuye a la transformación de la vida del estudiante.	% fi				
19	El pase de lista que hace el profesor es para controlar la conducta del estudiante.	% fi				

Dimensión 4: *Evaluación del desempeño de los estudiantes*

No.	Indicadores					Total
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	
20	La evaluación es con el fin de realimentar el aprendizaje del estudiante.	% fi				
21	La evaluación permite alcanzar los objetivos planteados.	% fi				
22	La evaluación es continua: diagnóstica, formativa y sumativa.	% fi				
23	La evaluación es para evidenciar los aciertos y fallas de los estudiantes	% fi				
24	La evaluación sirve para hacer los ajustes pertinentes para el logro de aprendizajes significativos.	% fi				
25	La evaluación contribuye a valorar los aprendizajes logrados por el estudiante.	% fi				
26	El profesor hace uso de la evaluación para controlar al estudiante.	% fi				

Dimensión 5: *Estrategias y actividades didácticas.*

No.	Indicadores					Total
		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	
27	El profesor hace uso dictado de apuntes.	% fi				
28	Hay un predominio en la exposición verbal	% fi				
29	El profesor encomienda a sus alumnos temas para ser investigados.	% fi				
30	Prevalece el interrogatorio y la corrección de tareas.	% fi				

31	Se fomenta la síntesis de lecturas en la asignatura que imparte.	% fi					
32	Se promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes.	% fi					

Dimensión 6: Recursos didácticos y método de enseñanza

No.	Indicadores		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	Total
33	El profesor utiliza el libro de texto.	% fi					
34	El profesor hace uso del pizarrón.	% fi					
35	El profesor utiliza láminas y diapositivas.	% fi					
36	El profesor utiliza el método de enseñanza tradicional.	% fi					
37	El profesor promueve el individualismo en la transmisión, adquisición y recreación del saber.	% fi					

Dimensión 7: Actitud del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

No.	Indicadores		(S)	(Cs)	(Av)	(N)	Total
38	El estudiante es responsable y tiene iniciativa.	% fi					
39	El estudiante tiene capacidad para identificar problemas y proponer soluciones,	% fi					
40	El estudiante tiene un espíritu crítico y analítico	% fi					
41	El estudiante toma un papel activo en la elaboración de su aprendizaje.	% fi					
42	El estudiante aprende haciendo, constituyéndose en el motor de su propio aprendizaje.	% fi					
43	El estudiante tiene confianza en sí mismo.	% fi					
44	El estudiante tiene un hábito de búsqueda, investigación, elaboración y reflexión creativa.	% fi					
45	El material de estudio consistió en sus notas tomadas en clase.	% fi					