



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**FORMACIÓN, DOCENCIA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA.
UNA LECTURA HERMENÉUTICA
DE SU PRESENTE.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
Lic. ERIKA SALDAÑA PÉREZ

Directora de tesis: DRA. AZUCENA RODRÍGUEZ OUSSET.



CIUDAD UNIVERSITARIA

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis hijos

**Lilith, Samael y Santiago,
mis grandes amores.**

**A mis hermanos
Yadira y Miguel Á.,
por su cariño.**

**A mis padres
M. Cristina y Miguel Ángel,
por todo su tiempo y amor.**

**A Carmelita, mi abue,
y a la hiperfamilia,
por los cálidos momentos.**

**A mis queridos muertos
que los llevo en la coraza.**

**A mis amigas y amigos,
por sus son-risas.**

A mi tutora Azucena Rodríguez.

**A Héctor Domínguez,
por estar siempre con nosotros.**

**A Fernando Azcárate,
por enseñar-me a escuchar-me.**

**A ti mi humilde cronista
por crear actos de amor
y escribirlos en mi piel.**

**A la vida,
los acontecimientos y
los equívocos.**

Febrero 2011.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO I	
MARCO TEÓRICO.	10
1.1 Docencia	11
1.2 Hermenéutica	19
1.3 Un acercamiento al estado del arte: pedagogía y docencia	22
CAPÍTULO II	
LAS TRADICIONES Y EL PRESENTE: MARCOS DE COMPRENSIÓN.	31
2.1 Pedagogía y Formación.	32
2.2 ¿Qué es el proceso de formación?	57
2.3 Consideraciones.	66
CAPÍTULO III	
LOS Matices DE LA EDUCACIÓN EN LA CONDICIÓN POSGLOBAL.	69
3.1 Globalización y su panorama social.	69
3.2 La universidad y las políticas educativas en el contexto de la posmodernidad global. (Entrevistas).	82
3.3 Consideraciones.	91
CAPÍTULO IV	
ESCULTURAS SOBRE LA DOCENCIA: BOCETOS DEL DOCENTE.	93
4.1 Una lectura sobre la arqueología de la escuela y de la docencia.	93
4.2 Profesionalización docente y Formación docente: una problemática.	106
4.3 Subjetividad, cuidado de sí y profesionalización.	113

CAPÍTULO V

PRÁCTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PRESENTE.119

5.1 Distinciones y articulaciones entre: práctica educativa y práctica pedagógica.119

5.2 Los bocetos de docencia en el presente: La sobredeterminación de sus prácticas....131

5.3 La necesidad de una práctica docente tejida entre la praxis y la crítica.140

REFLEXIONES FINALES.148

BIBLIOGRAFÍA.151

Introducción.

La construcción discursiva que presento en este trabajo, titulado: “Formación, docencia y teoría pedagógica. Una lectura hermenéutica de su presente”, expone una representación del mundo que se va bordando entre las tradiciones, sus tendencias y las condiciones del presente, así como también desde las miradas de mis interlocutores y los marcos teóricos que interpretan al campo pedagógico y educativo.

Dentro del discurso pedagógico la formación, la docencia y las prácticas se tejen y destejen por la intervención de las políticas económicas, administraciones, reformas, hábitos, costumbres y políticas educativas internacionales. La docencia y sus prácticas están envueltas en múltiples sistemas, paradigmas, procedimientos, técnicas y métodos que son los encargados de ir amoldando las construcciones y los sentidos; sus sustentos teóricos y sus acciones; según el espacio, el tiempo y las condiciones. La formación, la docencia y sus prácticas en el discurso pedagógico son acontecimientos que se van construyendo en el espacio de la acción que realizan los sujetos, las instituciones y las políticas.

Esta investigación tiene como objetivo general el realizar una indagación teórica y empírica sobre la pedagogía, la formación y la docencia, así como de ubicar la importancia de una práctica pedagógica dentro de la docencia en el mundo posglobal en la educación superior. Abordando el debate teórico que existe en las categorías de docencia y de práctica educativa y pedagógica, que son históricamente construidas pero que han cambiado sus sentidos de acuerdo a épocas y contextos políticos y económicos.

Desde este contexto me pregunto: ¿Cómo fueron separándose en el presente la docencia y la acción de la formación? ¿Qué relación guardan con la construcción del conocimiento pedagógico? ¿Cómo fueron transformándose los saberes de la docencia, sus estilos y sus prácticas?

La investigación pretende en su trayecto trabajar estos planteamientos con la finalidad de resignificar la docencia y sus prácticas, partiendo del análisis de lo determinado por el contexto posglobal para construir epistémicamente estas nociones que intervienen política y éticamente en los procesos de formación.

Las prácticas discursivas de la docencia y de la propia práctica pedagógica que en esta investigación exploro son discursos que se constituyeron en el presente desde una historia del contexto político, económico, cultural y educativo que determina, racionaliza y legitima las prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan en las instituciones. La construcción de las prácticas educativas y de las prácticas pedagógicas muestran determinadas realidades que permiten comprender el cómo se han ido tejiendo las representaciones del mundo, que emiten identidades, prácticas, relaciones y diferencias. En este caso, **cómo se constituyen las prácticas docentes entre las prácticas educativas y las pedagógicas en el presente. Qué articulaciones y diferencias acontecen.** Esto me permite reconocer y recuperar que hay ciertos dispositivos de formación que debiesen ser mostrados para enriquecer y recrear las propias prácticas docentes.

Siendo así, para esta investigación se recuperaron documentos de estados del arte, construcciones críticas y teóricas de autores clásicos, contemporáneos y discursos emitidos por maestros y estudiantes mediante entrevistas abiertas que permitieron abarcar más a fondo las perspectivas sobre la docencia y los procesos de formación que se construyen desde las prácticas.

No hay que perder de vista que este trabajo es reflexionado desde una visión hermenéutica, la cual pretende buscar y a la vez mostrar los giros de las representaciones y significados de la formación, de la docencia y de la que denominamos práctica pedagógica a lo largo de la historia y el cómo se plantean en el presente y una posibilidad que tienen de salir de sus propios callejones.

La investigación estará estructurada en cinco momentos:

El primer capítulo tiene el propósito de mostrar cuestiones teóricas que marcaran el sustento histórico, teórico y epistémico de la investigación, así como permitirme el aclarar el por qué de esta investigación sobre la formación, la docencia y la práctica pedagógica en el

presente; y el por qué y para qué de su articulación con la perspectiva de los procesos de formación, con la *bildung*, con la posibilidad de construirnos en la alteridad.

El segundo capítulo aborda la cuestión de la pedagogía y la formación, así como, su relación entre ellas, desde una lectura histórica y teórica con la intención de reconocer, distinguir y ubicar lo pedagógico, lo formativo y lo educativo como aspectos que se articulan, pero que presentan en este momento distintos significados.

En el tercer capítulo se presenta la elaboración de la educación en el presente que denomino posglobal. A partir de construcciones teóricas y entrevistas abiertas tanto a maestros como a estudiantes.

En el cuarto capítulo se expone y analiza la cuestión de la docencia, lo cual me permite construir la visión de la práctica docente como dos formas de acción: la práctica educativa que es antagónica a la práctica pedagógica, ya que el desarrollo industrial tecnológico y económico ha contribuido en la actualidad a que aparezcan estas distinciones en el discurso de la práctica docente.

Y como último, y quinto capítulo se realiza una propuesta de una práctica pedagógica como una acción formativa en la particularidad del maestro y del estudiante, la cual promueve sujetos creativos, reflexivos, analíticos, éticos y sociales, dicha propuesta se realiza desde la experiencia de un maestro.

Esta investigación se abordó desde una concepción hermenéutica, “[...] la cual se esfuerza por desechar ese ideal encubierto de dominación [...]”.²³ Y rescatar los matices de las prácticas por medio de las entrevistas abiertas a maestros y estudiantes. La hermenéutica implica una forma de vida basada en el hablar, ya que lo que expreso soy; y en el diálogo, que es estar expresándome con otro y dar cuenta del otro. La hermenéutica es a grandes rasgos el “arte de comprender” tomando en cuenta el todo y sus partes, llegando al llamado círculo hermenéutico medio por el cual pasa el texto o el discurso.

²³ Felix Duque. *La humana piel de la palabra*. UACH, México, 1994, p.36

Comprensión-interpretación-aplicación, forman el llamado círculo hermenéutico. La comprensión es entenderse en la cosa; la interpretación que pretende dejar hablar al objeto y a su interprete y la aplicación que es saberse obligado a tomar decisiones éticas. “El círculo [...], describe la comprensión como la interpretación del movimiento de la tradición y del movimiento del interprete [...]”⁴⁸ La hermenéutica implica, una forma de vida basada en el hablar, lo que expreso soy, es decir, que el ser está en el lenguaje (hablado o escrito), sin dejar de lado que lo que expresamos en nuestra historia es intervenida por otras historias, por otros horizontes. Para ello recuperé la palabra de los estudiantes como el lenguaje que permite dar cuenta de cómo viven las prácticas de los docentes, en qué medida los estudiantes se posicionan ante ciertas prácticas y cómo posicionan a los docentes dentro de la cultura institucional. La palabra y el sentido de los estudiantes como el espejo del docente. Y la palabra del docente que reflexiona y se espejea con sus estudiantes, con la cultura institucional y con su contexto.

La hermenéutica como un método que me permite leer, reflexionar, re-pensar y encontrar en medio de la oscuridad tornasoles para plasmar los procesos y rupturas de las prácticas discursivas de la formación y de la docencia, así como mostrar que la construcción de la formación en el presente se le piensa desde otras aristas.

Le agradezco a la Dra. Azucena Rodríguez Ousset por el apoyo y orientación en la realización de esta investigación, así como a mi jurado Dra. Concepción Barrón Tirado, Dr. Hugo Sánchez Gudiño, Mtro. José Paulo Mejorada Mota y Mtro. Miguel Ángel Pasillas Valdés. Y a la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Coordinación de Posgrado en pedagogía y Facultad de Estudios Profesionales Aragón.

Los discursos arrojados por la investigación me permiten afirmar al menos en este espacio y tiempo, que los discursos sobre la formación, la docencia y las prácticas se van entretejiendo por las prácticas discursivas⁴⁹ y las posiciones de sujeto⁵⁰ que a su vez

⁴⁸ Hans-Georg Gadamer. *Verdad y método I*, Sígueme, Salamanca, 1993, p 366.

⁴⁹ Son un conjunto de reglas que se constituyen en el proceso histórico que va definiendo una época, un grupo o una comunidad concreta. Las prácticas discursivas se van construyendo por la intervención de reglas anónimas, en un determinado y limitado espacio y tiempo; creando así los enunciados y estos en conjunto que dependen de un mismo sistema de formación constituyen el discurso. Ver: Michel Foucault. *La arqueología del saber*. S. XXI, Buenos Aires, 2002, p.181

pueden destejer y/o conformar otros sentidos discursivos. Debido a las articulaciones que tiene cada uno de los sujetos dentro de su grupo, para consigo mismo y dentro de un mundo es que se posiciona el sujeto de la acción y produce discursos. “El discurso... es.... Un conjunto donde pueden determinarse la dispersión de sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de exterioridad donde despliega una red de ámbitos distintos...”⁵¹ El discurso está determinado en el horizonte de lo definido que a la vez crea la posibilidad de constituirse o de ser de otras maneras mediante su reflexión.

⁵⁰ Son las situaciones que le son posibles ocupar situándose a una distancia perceptible. Ver: Ibid. pp. 85 y 86.

⁵¹ Ibid. p.90

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

Estamos viviendo serios cambios, transformaciones y reformas que han repercutido en las prácticas pedagógicas, educativas, formativas y sociales, sin embargo la intención es mostrar los claroscuros de las prácticas docentes en el presente, que si bien, es el de una modernidad líquida, una posmodernidad o una era de la información y del consumo; también es la oportunidad de que resurjan otro tipo de prácticas que cuestionen y critiquen las condiciones actuales y transformen las relaciones intersubjetivas y las construcciones subjetivas.

A partir de los años setenta en México⁵², se han instalado reformas educativas con miras a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como, dar eficiencia y calidad a la educación. Por medio de la capacitación de los docentes y por la reestructuración de planes y programas, tanto en el ámbito básico como medio y superior.

La modernización educativa⁵³ como un proyecto le ha dado la tarea a los sujetos que coparticipan con las instituciones, organizaciones y comunidades educativas; de constituir y establecer caminos, tendencias y espacios para concretar las ideas modernizadoras de nuestro tiempo. Un camino propuesto y que se ha ido consolidando en el nivel de la educación superior y de posgrado ha sido el de las tutorías. El cual pretende, como un primer acercamiento a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la disminución en el

⁵² “Al inicio de los setenta, en un contexto de cambios en la política gubernamental, confluyeron otros procesos importantes como la implantación de políticas de modernización de la educación superior, la expansión de las licenciaturas en educación y el desarrollo de la investigación educativa, aún incipiente en esos años. De forma definitiva, el desarrollo del campo pedagógico se vio atravesado por diversas circunstancias de las que destacan dos: la formación de docentes ... y la elaboración de planes y programas de estudios de la nueva oferta educativa...” Ver Ileana Rojas Moreno, La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. p. 547. En: Revista mexicana de investigación educativa, Abr-Jun, 2004, Vol.9, Núm. 21, pp. 451-476.

⁵³ La modernización educativa propone líneas a trabajar tales como calidad, cobertura, participación, planeación y evaluación, descentración, equidad y formación docente; en todos los niveles y modalidades.

rezago y la deserción escolar, así como, la eficiencia terminal de los estudios. Y como un segundo acercamiento que aun no está muy planeado y consolidado el de posibilitar procesos formativos en los estudiantes.

Hablar sobre las categorías de formación, docencia y práctica pedagógica implica definir las teóricamente, así como, dar cuenta de las transformaciones que han tenido en su reconstrucción al legitimar políticas-económicas (supuesto del que se parte) Para realizar esta lectura me apoyaré de la hermenéutica, ya que me permitirá recorrer históricamente los caminos sobre la formación y la docencia; así como, trazar otros caminos para reflexionar sobre estas cuestiones.

He de aclarar desde este momento que hablar, leer y construir hermenéuticamente las categorías, me remite a dar cuenta sobre los procesos históricos, sociales y culturales; debido a que estas categorías se sumergen en lógicas del cambio de lo social-político-económico y tecnológico.

1.1 Docencia.

La docencia y sus prácticas se caracterizan en estos tiempos como una problemática actual y es ubicada como un tema obligado a ser expuesto a la sospecha en el debate contemporáneo.

La docencia es una práctica de una extensa tradición histórica que abarca una gama de problemas muy amplia, entre los que se pondera la formación de las personas, a partir de la transmisión de conocimientos o la generación de formas de apropiación de la cultura (general o específica). La cual se realiza mediante el poner en marcha el planteamiento curricular desde las perspectivas flexibles y de competencias que tienden al desarrollo de habilidades y conocimientos para la vida y el trabajo.

El currículo flexible involucra y permite la acción de todos los agentes implicados en el proceso educativo, además de favorecer el trabajo colegiado en torno a objetos de estudio,

programas académicos e investigaciones. Los fundamentos teórico-conceptuales de este modelo se encuentran en las políticas globales; así como, en las teorías del mercado, ya que los cambios en los contextos productivo y laboral requieren de calidad, eficiencia y uso de las nuevas tecnologías para la productividad. Este modelo propone formar sujetos que sean capaces de cambiar de acuerdo al avance social, tecnológico, científico, político y económico.⁵⁴ En el diseño curricular por competencias hay dos pretensiones. La primera, que intenta preparar a los sujetos para la vida laboral y social respetando la diversidad de procesos de aprendizaje que tiene cada uno de los sujetos, ya que influye la visión de mundo que tienen. La relación con su familia, comunidad y pares, así como su capital cultural. La segunda tiene que ver con la propuesta de formación de docentes, ya que para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes, se necesita visualizar y practicar otras formas de enseñanza e innovaciones educativas.⁵⁵

“Podemos afirmar que ambos modelos curriculares: el de educación basada en competencias (EBC) y el de currículo flexible (CF), representan el sello indiscutible del desarrollo curricular de la década, sin embargo, aún se carece de referentes que permitan delimitar su impacto real, principalmente en el tipo de formación profesional que propician... Por otra parte, tanto el currículo flexible como la educación basada en competencias, obedecen a una disposición plasmada en la política educativa nacional que, a su vez, está fuertemente influida por las recomendaciones para el desarrollo del currículo derivada de organismos internacionales como la UNESCO; OCDE y el Banco Mundial. Así, el diseño e instrumentación de estos modelos curriculares se ha enfocado a promover una planeación educativa focalizada en la eficiencia, eficacia y calidad, con propuestas más vinculadas a los requerimientos de ciertos sectores sociales y productivos...”⁵⁶

⁵⁴ En la visión educativa hay tres elementos básicos para lograr el funcionamiento de las propuestas del currículo flexible y es “... el incremento de los cursos optativos, la incorporación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que pretenden ser innovadoras. En algunos casos la incorporación de tutorías académicas y los debidos ajustes a la normatividad para propiciar la movilidad académica de alumnos y docentes.” Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo. Desarrollo del currículo. En: Díaz Barriga A. La investigación curricular en México. La década de los noventa. México, 2003, COMIE, p. 76.

⁵⁵ “... las competencias comprenden la especificación de un conocimiento y la habilidad y la aplicación de éste dentro de una ocupación o desempeño... y consta de tres tipos de saberes: competencia técnica o saber referencial; competencia metodológica o saber hacer; competencia social y participativa o saber ser o convivir... las competencias académicas... modelos de trabajo multi e interdisciplinarios, capacidades analíticas, sólida formación disciplinaria, ubicación histórica, base cultural sólida, preparación para el cambio, valores fundamentales de conciencia y solidaridad, comprensión sistémica y habilidades de gestión...” Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo. Desarrollo del currículo. En: Díaz Barriga A. Op.cit. pp. 71 y 73.

⁵⁶ Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo. Op.cit. pp. 78-79.

Frecuentemente la práctica docente del presente se inscribe en los cánones de la productividad, competitividad, eficiencia, eficacia de la sociedad de mercado. Cuando ello ocurre, tanto la docencia como sus prácticas, responden a las políticas económicas del gran capital que giran en torno a la globalización.⁵⁷

La sociedad del mercado se matiza en este trabajo desde la racionalización de los factores de productividad, competencia, eficiencia, eficacia, cuantificación y normatividad. Estas racionalizaciones atrapan los saberes, los conocimientos, las prácticas y los sujetos. A la práctica del docente se le ha racionalizado desde el factor de la competencia, la productividad, es decir desde las políticas e ideologías del mercado, de la ciencia pragmática y de la tecnología educativa.

En las prácticas docentes el pensar en formar sujetos éticos, crear procesos de formación y adquirir capital cultural “[...], se van sustituyendo por la preocupación por la eficacia, por la competitividad, la “excelencia”, la búsqueda de resultados tangibles, el ajuste a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía, la lucha por disponer de mejores condiciones de salida del sistema educativo ante un mundo laboral escaso, la formación en destrezas básicas, la necesidad de incorporar las tecnologías de la información, etc. [...]”⁵⁸

Estas cuestiones hacen que la práctica del docente pierda terreno dentro de la cultura pedagógica, es decir, dentro de la reflexión, creatividad y construcción de conocimientos; ya que el maestro dentro del aula es un guía, ayudante o emisor de estrategias para la vida laboral, para la competitividad y el éxito, el maestro a partir de esta perspectiva se niega como constructor de conocimientos, un sujeto que interviene en el otro por medio del diálogo, de la crítica y de la reflexión.

Dentro de este marco sostengo que coexisten dos tipos de prácticas que delinear las formas de pensar y de actuar de los docentes y son la práctica educativa y la práctica pedagógica; sin embargo, teóricamente también marcan sus diferencias y sus articulaciones. Si seguimos la construcción que realiza Durkheim⁵⁹ (1905), sobre la noción de educación y pedagogía a principios del siglo XX, me parece que el autor remite a la diferencia ya que la educación

⁵⁷ La economía de la globalización es representada por industrias, empresas y economías internacionales de los países que poseen el poder económico, político, tecnológico y financiero.

⁵⁸ Juan Carlos Tedesco, et.al. Por nuestra escuela. Lucerna Diógenes, México, 2004, p. 54

⁵⁹ Emile Durkheim . Educación y sociología. Colofón, México, 1991.

se vincula a construir y reforzar los procesos de socialización desde la base de sus tradiciones y hábitos culturales de la sociedad y que la pedagogía es la reflexión que realizamos de dichas prácticas, actos y realizaciones culturales educativas. La pedagogía en su aspecto de reflexión construye teorías que permiten subjetivar las praxis de los sujetos dentro de un determinado contexto cultural. Aquí cabe destacar que tanto la educación como la pedagogía se articulan para poder posibilitar la construcción de ambas.

“La educación usada en una determinada sociedad y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de hacer, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad que los otros hechos sociales... Constituyen,..., verdaderas instituciones sociales”⁶⁰ Las prácticas educativas se nos imponen por ser elaboradas y emitidas desde la estructura social, desde sistemas políticos económicos; las prácticas educativas socializan e instruyen construyendo a la educación como una ciencia que legitima saberes, hábitos, costumbres, estilos de ser y estar en el mundo social.

La pedagogía es un arte, pero un arte que reflexiona sobre las prácticas educativas y estas reflexiones crean teorías. Durkheim dice que la pedagogía es una teoría práctica que reflexiona sobre los sistemas de educación con la intención de facilitar a la actividad docente ideas que le dirijan a mejorar su práctica y formar a los sujetos. La pedagogía “... consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla... La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educación no es más que la materia de la pedagogía...”⁶¹

En el presente y desde la perspectiva de la lógica del mercado, me permito numerar algunos rasgos importantes que definen a la práctica educativa:

Aplica la norma de la organización escolar.

Reproduce contenidos, métodos y esquemas.

Limita el ser creativo en el quehacer educativo.

⁶⁰ Ibid., p. 103

⁶¹ Ibid. p. 100.

Está determinada por relaciones de producción-reproducción.

Trae consigo el “slogan”: productividad, competitividad, calidad.

El actuar del docente en la práctica educativa cae en la normatividad, lo cuantificable, lo tecnócrata y sobre todo reproduce una estructura del comportamiento y seguimiento de programas; además de que intenta que el docente se limite a reflexionar, analizar y recrear su práctica.

La intención del trabajo es marcar los claroscuros de la práctica educativa, sus ventajas y desventajas o lo que en su hacer permite construir, no de satanizarla o dejar una mirada radical sobre este tipo de práctica. Sino más bien, tratar de cuestionar en medida de lo posible sus axiomas, y para ello habrá que problematizar el sentido de la práctica educativa con relación a intereses económicos, políticos y sociales, para que esto nos permita construir la resignificación de la práctica docente, transportándola a la noción de una práctica pedagógica.

La práctica pedagógica nos lleva a pensar sobre la relación entre el deber ser y el ser, es decir, se construye con los procesos de enseñanza-aprendizaje, con las evaluaciones formativas, con los procesos de investigación que el docente se permite hacer de su propia práctica; esto lo realiza el docente en su relación crítica reflexiva que establece en la relación con sus saberes, con los estudiantes y con la cultura institucional; es decir, con procesos de formación.

La práctica pedagógica propone transformaciones en las condiciones actuales de los sujetos y por tanto de su entorno, esto es, el ser crea la realidad por medio de la formación que es “[...] la asimilación de un acervo cultural (ciencia, técnica, arte, moral, etc.) que hace que el individuo cambie o reafirme formas de conducta en el transcurso de su vida [...]”⁶²

La práctica pedagógica apuesta por la cultura, la concientización, el saber: la formación de sujetos. Aquí el docente debe ser un sujeto de acción, de rupturas y de construcción y esto se edifica haciendo conciencia sobre las tendencias tecnócratas de la educación, leer, documentarse, realizar reflexión sobre su práctica, crítica y rescatar su creatividad; porque el

⁶² Francisco Camero. Las humanidades como concientización de técnicos y científicos. Caballito-SEP, México, 1991, p. 65

sujeto de acción es un sujeto creativo, que recrea su ser, su realidad y su mundo. Lo cual amplía los horizontes y crea nuevos sentidos.

El proceso de formación en la práctica del docente se refleja en la intervención que se hace sobre aquella educación que brinda técnicas y teorías de eficacia y de productividad; interviene entre los contenidos de un programa, en la formación de los estudiantes y en la formación del docente. La intervención es parte del proceso de formación, promueve acciones comunicativas, reflexión y el sujeto aprende con sus acciones y discursos a poner resistencia ante las formas de la educación para la empresa, la eficacia, la productividad, la competencia, el éxito y el poder.

Me permito numerar algunos rasgos característicos de la práctica pedagógica:

Crea disciplina sin tener que sustentarse de normatividades.

Recrea la realidad educativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Forma sujetos éticos (intersubjetividad, dignidad y eticidad).

Permite reconocer las relaciones de producción, política, ideología, lenguaje, para crear razonamientos reflexivos, críticos y creativos.

Permite el diálogo y la reflexión.

Construye posibilidades de formación, de alteridad.

Con esto no dejamos a un lado la realidad de que el docente participa en un proceso educativo institucional, organizacional y grupal que en primer momento responde a exigencias de reproducción de ideología, economía y política capitalista; pero superando ésta acción mediante la conciencia del quehacer educativo el mismo docente se permite procesos de formación y es cuando comienza a resignificar su práctica. “En este trabajo se apuesta a la conciencia del maestro, la relación que establece con su entorno, el objeto del conocimiento al que enfrenta, se configuran como el campo más propicio para significar la realidad educativa”.⁶³

⁶³ Sergio R. Becerril Calderón. Comprender la práctica docente. Plaza y Valdés, . México, 2001, p. 137

La práctica del docente se ha visto modificada y reestructurada debido a la aparición de las prácticas tutoriales, ya que en el presente no sólo es ser docente, es decir, estar frente a un grupo, sino también, estar en contacto directo con unos cuantos estudiantes, con la intención de beneficiar los procesos de aprendizaje, de investigación y de apoyo académico y emocional.

De ello surgen dos planteamientos: ¿estas políticas no conllevan a negar las posibilidades de formación tanto del maestro como de los estudiantes? ¿Estas reformas no dirigen la acción del docente hacia el rol pragmático y niega su condición de maestro, es decir, de sujeto en devenir de lo histórico, de conocimientos, de enseñanzas y de su quehacer pedagógico-formativo?

Hablar sobre la práctica docente, implica analizar los procesos sociales, económicos, políticos, culturales y formativos en el devenir histórico de la modernidad, la modernización y la postmodernidad, debido a que la acción o práctica del maestro cambia de arista según las reformas político-económicas-industriales sin perder la homogeneidad, es decir que la práctica docente pierde libertad, creatividad y construcción de conocimientos.

“Parece como si la práctica fuera una homogénea realidad que se puede regular desde el conocimiento científico a imagen de cómo las ciencias ordenan el mundo de la tecnología [...] La cientificización de la práctica es la última pretensión moderna de regular “racionalmente” el sistema educativo que refuerza ideológicamente la homogeneización lograda por la burocratización del sistema y por la estandarización de los materiales curriculares”.⁶⁴

Creo que la práctica docente en el contexto del capitalismo industrial ha caído en un hacer pragmático, Lyotard (1995), en su texto titulado: La condición postmoderna, entiende por pragmática la de formular sus propias reglas y pedir al destinatario que las acepte. El papel del docente desde esta visión da por hecho de que a si son las cosas y no pueden ser de otra manera, niega la reflexión, el análisis y la construcción que dan posibilidades de sentido a las acciones.

⁶⁴ Tedesco J. C. op. cit. pp. 43 y 44

Desde este sentido problematizamos a la práctica docente, ya que de ella surgen dos tipos de acción la educativa que se instalan en las cuestiones de las reformas de calidad educativa que se inclina a marcar ciertos contenidos que se operan en un momento determinado, pero que conforme cambian las reglas estos dejan de ser funcionales y operables; y la pedagógica que se instala en el rescate de los procesos de formación, construcción de saberes mediante la subjetividad, la reflexión, el diálogo, las historias y el lenguaje.

Desde lo pedagógico, la acción del maestro apuesta por la cultura, el saber, los procesos de formación⁶⁵ en él mismo y en sus estudiantes.

⁶⁵ Entendemos por formación como un proceso de cambio en el ser humano, se deforma la naturaleza dada para formarse con miras a permitirse ser él mismo y miembro actuante de su sociedad.

1.2 Hermenéutica.

“...Es deber de la hermenéutica el reflexionar incluso sobre las condiciones especiales del saber que aquí son decisivas”.

(Gadamer. V y M II, p. 370)

La hermenéutica surge en Grecia y es a Hermes a quien se le atribuye el arte de la interpretación, éste es la actividad de llevar mensajes de los dioses a los hombres. Hermes es equivalente al Thoth egipcio que es el inventor de la escritura y al Mercurio romano que es el dios del intercambio y el protector de los ladrones. Hermes, el que interpreta, el que escribe, el que cuida y sabe de lo oscuro, del engaño, de la trampa.

Siendo así, tenemos a la hermenéutica como una *techné*, el arte de interpretar y de escribir lo oculto, lo oscuro, lo que circula dentro del mundo, dentro de los textos, dentro del discurso y de sus prácticas y que no se muestra a simple vista.

La hermenéutica en la época griega no ocupa en los saberes o dentro de los conocimientos científicos una posición de preferencia, ya que se vincula más con conocimientos que pertenecen al dominio de la opinión y por tanto son inciertos. Además porque los griegos “...creían principalmente en aquello que veían, de manera que no podían conceder demasiada importancia a un arte que se limita a trasladar lo que se ha dicho y oído...”⁶⁶

Si los griegos creían en lo que veían y esto se constituía en un conocimiento que deviene en científico, entonces la hermenéutica siempre ha existido, ya que, la contemplación del mundo recaía en escritura, en discursos, en textos, en diálogos y prácticas. Esto nos remite a entender a la hermenéutica filológica como una interpretación que va adquiriendo significatividad. Con la expansión de la cultura y de la lengua griega aparece una hermenéutica religiosa.

Las hermenéuticas comienzan a reconocer la representación de otros significados, tanto de los textos morales como científicos. Con el avance social, cultural, tecnológico, político, religioso, y económico se desarrolla la idea de una hermenéutica general – que se aplica a

⁶⁶ Mauricio Ferraris. La hermenéutica. Taurus, México, 2000, p. 20

cualquier ámbito sin dejar de lado la razón y la racionalidad del contexto; la perspectiva de la hermenéutica hasta el siglo XVIII no puede pensarse desde las notas de lo incierto, de las opiniones, de las suposiciones y de los errores, es decir en el lugar de los accidentes, de lo equívoco.

Es a principios del siglo XIX con Schleiermacher, quien planteo el problema de la hermenéutica, haciendo énfasis en que la hermenéutica debe tener su centralidad en la alteridad personal, ya que es en ella donde habita la oscuridad, el misterio, y la extrañeza, lo otro. Y no sólo en la producción escrita sino también en la vida cotidiana, en la comunicación entre los sujetos, por eso dice Schleiermacher, que toda comprensión puede ser un interpretar, debe mostrar, develar los sentidos poniendo en sentido su propia historicidad.

Posteriormente con los constructos teórico críticos de Nietzsche a la hermenéutica se le entenderá como: una vía que permite construir múltiples interpretaciones, ya que una interpretación posibilita la apertura de otras y diversas interpretaciones y la sospecha de que siempre hay otras cosas, como dice Gadamer la obra de arte siempre es más. El acto hermenéutico siempre es más.

“...: el mundo esta constituido por nuestras necesidades vitales; y éstas a su vez aparecen cargadas de historia y de lenguaje, de manera que lo que parece un objeto es el resultado de interpretaciones de las cuales sólo en mínima parte somos conscientes”.⁶⁷ Tenemos que toda interpretación se construye en el juego de la comprensión de la existencia histórica del sujeto y su existencia consigo mismo, con el mundo y con los otros.

Si bien a la hermenéutica se le ha considerado como un método o una epistemología, en esta investigación la retomaré como una herramienta teórica metodológica que me permite comprender el cómo se van instalando y modificando la formación y las prácticas docentes.

La metodología es una estructura articuladora del proyecto de tesis, porque relaciona el objeto de estudio, la teoría y el método para así construir por medio de la ruptura epistemológica las creencias que se tienen del objeto de estudio, esto a su vez nos permite

⁶⁷ Ibid. p. 25

construir conocimientos y saberes sobre nuestro objeto. “La metodología es un cuerpo de conocimiento que describe y analiza los métodos, indicando sus limitaciones y sus recursos, clarificando sus supuestos y sus consecuencias y considerando sus potencialidades para avances en la investigación”²¹ A la metodología se le concibe en esta investigación como una organización que fundamenta la exposición y la construcción del objeto de estudio por medio de la teoría y del método.

La hermenéutica es el método o disciplina que se encarga de la comprensión de textos y de la obra de arte. Para Dilthey, la hermenéutica es el arte de comprender estructuras de sentido, a partir de la reflexión y de la crítica a lo que aparece como legitimado. “...La comprensión debe entenderse como parte de un acontecer de sentido en el que se forma y concluye el sentido de todo enunciado, tanto del arte como de cualquier otro género de tradición.”²²

La comprensión es el darle sentido o estar siendo en el sentido del comprenderse, porque es un acontecer temporal del que comprende. Entonces qué es el sentido. Podría decir desde la lectura a Gadamer, que el sentido esta constituido por una conciencia histórica que permite reconocer y desconocer ciertos componentes de su tradición, de su contexto, de sus huellas y de sus prejuicios. “...Entendemos por conciencia histórica el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones... la conciencia histórica no oye más bellamente la voz que le viene del pasado, sino que, reflexionando sobre ella, la reemplaza en el contexto donde ha enraizado, para ver en ella el significado y el valor relativo que le conviene. Este comportamiento reflexivo cara a cara de la tradición se llama interpretación...”²³

Siendo así, la hermenéutica permite la comprensión de los textos, de las prácticas; es decir, de lo discursivo que representa los modos de morar el mundo. Al comprender el mundo, lo resignificamos con otros sentidos, con otras miradas o con otras maneras de vivirlo.

²¹ Miguel Abruch, Linder (comp.), Metodología de las ciencias sociales. UNAM – ENEP Acatlán, México, 1994, p. 193

²² Hans Georg Gadamer. Verdad y método I. Sígueme, Salamanca, 1993, p. 217.

²³ Hans-Georg Gadamer. El problema de la conciencia histórica. Tecnos, Madrid, 2003, pp. 41 y 43.

La hermenéutica permite romper con el sentido dogmático, ya que constantemente se pregunta por el cómo ha llegado a ser lo que es. La tarea de la hermenéutica "... consiste en descifrar constantemente los fragmentos de sentido de la historia que se limita a la oscura contingencia de lo fáctico..."²⁴

1.3 Un acercamiento al estado del arte: Pedagogía y Docencia.

En este apartado intento recuperar los estados del arte más significativos sobre dos categorías: la pedagogía y la docencia. Estos estados del arte o estados de conocimiento son escritos que marcan por un lado el cómo se va construyendo a lo largo del tiempo el uso de ciertos recursos teóricos clásicos en la actualidad, es decir, muestran por un lado la conciencia histórica que se tiene en cada producto de investigación sobre las teorías clásicas que en la actualidad nos permiten comprender y proyectar el presente. Y por otro lado se da cuenta del cómo y en que medida se recurre a las teorías clásicas, así el cómo desaparecen éstas de los discursos actuales y el cómo aparecen otras discursividades teóricas. Estos estados del arte permiten comprender el movimiento de los constructos teórico-prácticos, un movimiento que puede articular o antagonizar y marcar los acontecimientos en los que emergen nuevas significaciones discursivas.

²⁴ Hans-Georg Gadamer. Verdad y método II. Sígueme, Salamanca, 2000, p. 255

Pedagogía

Dentro del campo del abordaje pedagógico en cuanto a la teoría, lo metodológico y el discurso práctico me parece que hay dos textos importantes, los cuales me permiten presentar a grandes rasgos el abordaje del campo pedagógico en la actualidad.

Alicia de Alba Ceballos, presentó un análisis sobre la materia de teoría pedagógica en un foro de discusión de la ENEP-Aragón en 1985. En dicho análisis se expone la importancia de la materia de teoría pedagógica, ya que es la materia que explicita su construcción histórica, su objeto de estudio de la pedagogía y su debate teórico-epistémico.

Comienza por destacar cómo se constituye la licenciatura de pedagogía, cuales fueron sus transformaciones y la propuesta que se trabaja en la materia de teoría pedagógica, la cual argumenta que las prácticas pedagógicas son formativas, y por tanto intervienen en espacios educativos, y espacios comunes y cotidianos.

La autora menciona que la licenciatura de pedagogía se constituye en 1955 en la Facultad de Filosofía y Letras, bajo la idea de colegio de pedagogía que implicaba un espacio que formaba a los maestros de los maestros desde el abordaje de los aspectos didáctico-pedagógico-formativos. Sin embargo, debido a la desestabilidad económica surgen problemáticas socioeducativas que tienen que ser atendidas por la intervención de un pedagogo y este factor produjo que las prácticas profesionales del pedagogo se multiplicaran y que no sólo se trabajara el sentido formativo del maestro sino también la orientación educativa, la atención educativa a sujetos marginados, la atención a los problemas del aprendizaje, el rescate de espacios extrapedagógicos, la intervención en las empresas en el área de recursos humanos y la capacitación laboral de los sujetos.

En este proceso de industrialización y modernización en la estructura social, se le constituyó al pedagogo desde dos espacios: el educativo y el empresarial. En el espacio educativo como el profesional que soluciona problemas y en el espacio empresarial como un profesional técnico utilitario, creando programas de capacitación que deben ser operados con poco presupuesto y en un mínimo de tiempo para una extensa población. "..., podría plantearse que en la medida en que se tecnifica el campo de la educación, se incrementan

las actividades de orden técnico-aplicativo y mecanicista en el quehacer profesional de pedagogo,..."²⁵

Cabe destacar que la intención de Alicia de Alba en este análisis es mostrar la importancia de la materia de teoría pedagógica como el espacio que permite adquirir conocimientos pedagógicos, formativos, educativos, su debate epistémico y la articulación con la problemática escolar, educativa y de la vida cotidiana. Así que, las intenciones pedagógicas no sólo tienen, ni deben tener una lectura técnica-operativa, ni instrumentalista-utilitaria, ya que se trata de la formación de los sujetos. La formación implica un proceso que constituye subjetividades éticas, reflexivas, históricas, críticas, estéticas y creativas. La formación pedagógica-teórica "... constituye... un pensamiento creativo; esto es, la producción de conocimientos en un ámbito disciplinar específico, en nuestro caso la producción de conocimientos pedagógicos. Entendiendo por formación conceptual o teórica, aquella que nos permite comprender mejor una problemática, una determinada dimensión de la realidad,..."²⁶

La materia de teoría pedagógica debe discutir la problemática teórica, epistémica entre la pedagogía, educación instrucción, ciencia de la educación y ciencias de la educación; razón, racionalidad, racionalización; ciencia, saber, conocimiento y legitimidad; y las condiciones histórico sociales, culturales, económicas y políticas en las que se fundamenta toda cuestión teórica y la reflexión sobre el cómo se articulan todas estas dimensiones en el presente.

Si bien la pedagogía responde por un lado a los requerimientos del presente no debe olvidar que tiene a su vez que cuestionarlos y por otro, saber que su fin es el de construir procesos de formación.

Otro escrito es el que realiza Rosa Nidia Buenfil Burgos, el cual titula: "Estrategias intersticiales. Filosofía y teoría de la educación en México en los noventa". El cual fue publicado en la revista mexicana de investigación educativa²⁷

²⁵ Alicia de Alba Ceballos, Teoría pedagógica y currículo de pedagogía. Análisis de una materia. Trabajo presentado en el "Foro: Análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía" ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985, p. 65

²⁶ Ibidem. p. 68

²⁷ Revista mexicana de investigación educativa. Oct-Dic, 2004, Vol. 9, Núm.23, pp. 1005-1032

Buenfil nos presenta un recuento histórico, filosófico, teórico y productivo para dar cuenta sobre el cómo es la producción cultural en el campo de lo pedagógico en los noventa y en el dos mil.

La autora tiene la intención de mostrar miradas, construcciones y el cómo ha llegado a ser lo que es ahora el campo de la pedagogía. La importancia de retomar el estudio de Buenfil (2004), radica en tener una comprensión, sobre el cómo ha sido abordadas la construcción y producción del campo de la pedagogía. La cual ayudará a la construcción de la investigación.

Desde la lectura que hago de Buenfil, puedo notar que la pedagogía en los años noventa va perdiendo poco a poco terreno en la construcción teórica; es decir, que los clásicos de la pedagogía (Comenio, Kant, Rousseau, Pestalozzi, Natorp, Dewey, entre otros) ya no son temas de interés para la pedagogía, ya que no son tan discutidos en libros, artículos, ponencias y tesis de grado.

Aproximadamente en 1995 van adquiriendo terreno en la construcción de saberes aquellos discursos que tratan de dar solución a las problemáticas educativas desde la visión de las políticas flexibles y emergentes. Y en este momento se enfatiza una igualdad entre pedagogía y ciencias de la educación. En el entendido del debate epistémico pedagógico y filosófico, la pedagogía tiene como objeto de estudio el proceso formativo de los sujetos. Y las ciencias de la educación tienen por objeto de estudio la flexibilidad, el pragmatismo, la calidad, la productividad.

A esta discusión epistémica se la dará un apartado dentro de la tesis debido a que es de suma importancia, ya que desde las lecturas a las teorías pedagógicas como la de Comenio, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Dewey y Durkheim y autores como Alicia de Alba, Adriana Puigros, Carlos Ángel Hoyos, me permiten construir la visión antagónica entre la pedagogía y las ciencias de la educación.

A palabras de Buenfil "... Las fuerzas políticas involucradas no se limitaron al ámbito de la investigación educativa sino que representaron también a los que se dedican a la planeación, administración, y diseño de políticas educativas, una vez más, nacionales e

internacionales. Estas fuerzas tienden a rechazar vigorosamente las desviaciones teóricas y filosóficas ante la inminencia de los problemas y necesidades del sistema escolar...”²⁸

La pedagogía se ha desplazado hacia el ámbito de las llamadas ciencias de la educación, la cual pretende solucionar a corto o mediano plazo los problemas educativos de una entidad, de una institución o del aula (entendiendo por estos espacios como los escenarios en donde habitan intersubjetividades entre maestros-estudiantes-conocimientos).

El desplazamiento es posible por las reformas educativas que en 1992 con el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa se establecen criterios como calidad, eficiencia, eficacia, integración, equidad y productividad; que se llegan a significar en documentos, reglamentos, normatividades y en prácticas docentes. “... La diseminación de filosofía y teoría, sus desplazamientos y condensaciones, ofrecieron condiciones apropiadas para esta expansión a contracorriente de las políticas educativas...”²⁹

Concluyendo y haciendo uso del estudio de Buenfil, entiendo que en el campo de las políticas emergentes se torna lo pedagógico como ciencias de la educación la cual tiene dos líneas de trabajo:

La técnico-instrumental en las didácticas.

La capacitación de docentes como guía, especialista, o moderador de conocimientos.

Docencia

Susan Street (2003), representa en sus estudios, escritos y reflexiones el papel del maestro a lo largo del tiempo. La autora muestra de una forma interesante cómo ha sido el devenir histórico del docente en México y América Latina en concepciones, prácticas e imaginarios, desde las lecturas a otros autores como Deolidia Martínez, Pablo Gentili, Graciela Batallán, Teresa Yurén, Stella Araujo-Olivera, María de la Luz Jiménez y Sandra Ziegler, representantes de estudios sobre docencia.

²⁸ Ibid., p. 1026

²⁹ Ibid., p. 1030

Street menciona que: "... Estos textos son interesantes porque, y tal vez de manera contradictoria, por un lado reafirma un sentido común del profesor como resistente de cambio o como agente que cambia para no cambiar pero, por otro lado, este dispositivo de épocas anteriores de investigación educativa aparece disfrazado en un nuevo lenguaje teórico donde se concibe al docente como sujeto de acción y de reflexión gracias a teorizaciones más orientadas hacia el paradigma de la construcción social..."³⁰

En esta investigación se argumenta que el trabajo docente y la subjetividad magisterial son debates ya viejos, pero que en los nuevos contextos de las políticas educativas y sobre todo de las emergentes y flexibles, han demandado un tipo de subjetividad magisterial. La práctica docente se manifiesta según la subjetividad y tiende al repliegue de viejas prácticas, así como a la construcción de resignificación o de alternativas a su práctica.

La autora menciona que la práctica docente no sólo se inscribe en las subjetividades, sino que además está sobredeterminada por la organización escolar, las reformas, las políticas educativas, la planeación de contenidos, el desarrollo y fijación por las competencias. Esto ha hecho que la práctica docente se transforme en "... múltiples juegos de profesionalización en tanto nuevos significados a su trabajo y a su identidad docente."³¹

Cabe destacar que los trabajos en los que se habla sobre el tema de las prácticas del docente y de las políticas en las que se debilita o se hace más fuerte sus procesos de crítica o de reproducción se recupera el trabajo que realiza actualmente Thomas S. Popkewitz y es de importancia rescatar un trabajo del autor en el cual se discute el tejido de la profesionalización y la formación de los docentes en el presente. El autor y su obra es un referente muy importante y de insistente presencia en los trabajos actuales de maestría y doctorado.

En la lectura de Thomas S. Popkewitz (1990), *Ideología y formación social en la educación del profesorado en formación de profesorado tradición, teoría y práctica*. Menciona que "...Los métodos de la enseñanza y las teorías sobre la formación y la práctica de quienes se preparan para el ejercicio de la docencia forman parte, de modo significativo, de un discurso

³⁰ Revista mexicana de investigación educativa., septiembre-diciembre, 2003, Vol. 8, Núm. 19, p. 600

³¹ Ibid., p. 601

que responde a las tensiones y a la disposición del poder que subyacen a esta doble dinámica de nuestras condiciones sociales.”³²

Para Popkewitz, la construcción de la formación de los docentes así como sus prácticas se dan desde una interrelación de dos sentidos el superficial y el profundo. El sentido superficial, como el profundo se rigen bajo la eficiencia, la autoridad, el control, la gestión, la eficacia y la medición del éxito y del fracaso, la legitimidad de las reglas del juego que categorizan la realidad social y culpan a las personas por sus fracasos escolares. Por tanto, la educación del profesorado se ve encapsulada en sus contenidos y formas que en cierta medida se ven sometidas a los paradigmas del mercado, de la tecnificación y de la eficiencia y eficacia

Desde este panorama podría especular que por estas razones la mayor parte de los docentes no realizan una reflexión de sus prácticas educativas, ya que mediante la interacción de los sentidos que tiene la formación del profesorado -como diría el autor- se sobredetermina ideológicamente el ejercicio reflexivo de la teoría y la práctica y las pautas se tornan modeladoras o como diría Adorno entra a los terrenos de la pedagogización, el reproducionismo, la mecanización. Y es por esto que no hay construcción de discurso pedagógico, hay vacío de creatividad, de ética, de diálogo, de escucha, de alteridad.

“...El cambio en el significado de la autoridad profesional se reflejó también en el desarrollo de la educación del profesorado. Los principios originales por los que se guiaba la educación del profesorado estaban profundamente enraizados en la educación religiosa y relacionada con la idea de vocación... Los principios morales debían servir de guía para la formación no sólo del espíritu del niño, sino también de su personalidad, y debían informar todas sus relaciones interpersonales, su actitud sexual y su comportamiento ético en su trabajo. Las exigencias morales, sin embargo, se oscurecieron cuando los profesionales, con la incorporación del positivismo a las ciencias educativas, asumieron una actitud de técnicos.”³³

³² Thomas S. Popkewitz Ideología y formación social en la educación del profesorado en formación de profesorado tradición, teoría y práctica. Universitat de Valencia, España, 1990, p. 6.

³³ Ibidem. p. 13.

Esta actitud de técnicos se entiende en el trabajo de Popkewitz, como una autoridad experta que decide y crea los procedimientos más eficaces y son los medios y no el fin lo que prevalece en los propósitos de la educación, así como la estructura de organización y control. Los procesos de profesionalización están legitimados por pequeños grupos de especialistas o asesores que benefician las expectativas del mercado (empresas y corporaciones). Dichos discursos se constituyen desde paradigmas técnico-científicos que se alimentan de la pragmática económica-administrativa.

Para el autor, la formación del profesorado se define desde los procesos de la profesionalización, la cual dirige a los sujetos en formación a una construcción de conocimiento y por tanto del ejercicio de su práctica laboral a la fragmentación y a la especialización. Una aculturación desde las plataformas del mercado, del reproducionismo, de la instrumentalización y de racionalización eficiente "...En América, la razón instrumental es la forma dominante de reflexionar, organizar y evaluar la educación del profesorado... La cualidad instrumental del discurso no está libre de tensiones y de contradicciones. Se puede discapacitar a los profesores, reducir su autonomía y hacer que pierdan su sensibilidad hacia los problemas que conlleva la profesionalización."³⁴ Sin embargo, hay pequeños grupos que piensan y forman desde otras perspectivas esquivando el control institucional y social.

Rescatando lo anterior sostengo que la idea de la profesionalización se ha modificado a lo largo de la historia y sus mecanismos aunque ahora más sofisticados por la intervención de las tecnologías, siguen implementando control, vigilancia y calidad sobre el trabajo docente. De alguna manera estos procesos de profesionalización actúan sobre la autonomía de los docentes y en sus procesos de formación pedagógica. Por tanto, creo necesario recuperar los sentidos hermenéutico-críticos para el análisis y reconstrucción de los procesos formativos de los docentes. Y pienso en la urgente necesidad de mirar el desarrollo curricular, de reflexionar las prácticas educativas formales e informales, institucionales y de la vida cotidiana. Así como, pensar sobre los carentes desarrollos de las cualidades, valores y desarrollo de la creatividad y de las interacciones entre los sujetos por medio del debate y la discusión crítica de los hechos que pueden conllevar a la construcción de nuevos sentidos, miradas y conocimientos.

³⁴ Ibid. p. 33.

La profesionalización de los docentes es el hecho cotidiano que teje toda educación de especialistas, de técnicos, de los proyectos de capacitación. Mientras que la formación docente es una teoría que se aleja cada vez más del discurso posglobal, pero que a la vez lo mantiene para encubrir los verdaderos propósitos de una sociedad de mercado, agresiva y que discrimina.

CAPÍTULO II

LAS TRADICIONES Y EL PRESENTE: MARCOS DE COMPRENSIÓN.

Para comprender las condiciones que van constituyendo nuestro presente es necesario reconocer las tradiciones que tejen las prácticas discursivas. Las tradiciones constituyen costumbres, hábitos, estilos, vivencias; pero también formas que nos conducen a pensar, razonar y actuar de otras maneras; a romper con la cotidianeidad, por que toda tradición en su momento fue construcción de un presente.

Recuperar, mirar y comprender la historia, la cual se construye entre las tensiones, articulaciones y las diferencias del pasado y del presente, nos permite comprender el cómo es que hemos llegado a ser lo que ahora somos. La historia no se salva de construirse entre ideales de progreso, de romanticismo y de funcionalidad y para no vernos envueltos en sus prácticas hay que tomar distancia ante estos afanes; los cuales en la historia de la tradición se vierten importantes, pero que desde su crítica a las prácticas de progreso, éste nos hizo caer en la trampa de que el hombre podía vivir mejor y con equidad. El tomar distancia no implica un rechazo o un total olvido, sino más bien un conocer, reconocer y cuestionar los hechos tradicionales y las prácticas del progreso, lo cual, me permite entender y reflexionar los hechos actuales.

¿Cómo es que hemos llegado a ser lo que somos como sujetos, como comunidad, como grupo, como sociedad?

La historia es un espacio-tiempo que transita entre el pasado, sus ruinas y el presente para construir un por-venir. La construcción de un porvenir sólo se logra con la comprensión y reflexión de saberes, de conocimientos, de vivencias y experiencias y del recordar el amarre sobredeterminado de lo histórico.

Pensar en la comprensión de la tradición y el presente de la pedagogía nos remite al desarrollo de una conciencia histórica. Para construir la conciencia histórica es necesario insertarnos en el aspecto dialógico, ya que esta situación nos permite disminuir o transformar la cuestión del poder como dominio o cosificación. Y la construcción de una subjetividad que comprende y se comprende en el mundo con la intención de transformarse. La acción dialógica consiste en un actuar rememorante que recupera lo histórico y lo vital, los otros y el sí mismo. Necesita pensar-hacer memoria y conmemorar. Esto le permite a la subjetividad reconocerse y reconstruirse, porque cuando se recuerda, se hace a la vez una reflexión que sitúa al sujeto dentro de una posición que hace de su actuar vital experiencias transformadoras.

El recordar es situarnos en un pasado que nos es propio porque forma parte de lo que ahora se es. Es analizar las construcciones y acciones mediante el preguntar y esto se retorna como experiencias que constituyen a la subjetividad. Y para fines de este trabajo una subjetividad pedagógica en el proceso de profesionalización y de formación docente.

2.1 Pedagogía y Formación.

Es importante aclarar que en esta primera parte realizaré una lectura interpretativa sobre la construcción de la pedagogía y la formación que surge con los griegos y se va transformando según los fines educativos de la historia, y se vuelve a poner énfasis en su sentido de la formación como cultura, educación y devenir con los pensadores humanistas de la ilustración. Esto con la intención de permitir aclarar los sentidos de la pedagogía, la educación y la formación a lo largo del tiempo y el arribar a el cómo ha llegado a transformarse en los ámbitos educativos y pedagógicos del presente la perspectiva de la formación , la docencia y la práctica pedagógica.

Cabe aclarar que este capítulo pretende ser el texto principal que me permitirá ir construyendo las diferencias entre práctica docente como formación docente y práctica docente como profesionalización docente. La primera práctica la ubico desde una visión de la práctica pedagógica crítica-reflexiva y a la segunda como una práctica educativa que reproduce saber, verdad y poder ya que pasa por redes de legitimidad, temática y problematización que abordaré en el siguiente apartado.

Ahora bien, tanto la práctica pedagógica como la práctica educativa son antagónicas, sin embargo, a la vez se articulan y se sobredeterminan entre ellas para constituir subjetividades, sentidos, representaciones, saberes, verdades y mundo. Y entre ellas cohabita para su significación el sentido de formación. Por ello me pregunto, cuál es el sentido de formación que se teje en cada uno de estos dos paradigmas en las que se construye la práctica del docente. Para dar una de muchas respuestas comenzaré a exponer cómo se construye el sentido de formación en la pedagogía.

La pedagogía se ha constituido desde la época de la Grecia clásica, hasta nuestra nombrada postmodernidad como una praxis que reflexiona sobre el quehacer educativo tanto en el ámbito formal como informal. Durante todo este periodo la pedagogía presenta gran variedad de transformaciones que pretenden conducir, educar, formar, amoldar, castigar, reestructurar y excluir a los sujetos. Y esta sobredeterminada por cuestiones culturales, sociales, políticas, religiosas, económicas, tecnológicas, científicas, mitológicas, antropológicas, epistémicas y ontológicas.

Los saberes pedagógicos se filtraron en los ideales, en las propuestas, en los proyectos, en planes y programas educativos, tanto institucionales como extraescolares. Y esto nos permite preguntar por el cómo se ha constituido la pedagogía, sus saberes y su quehacer praxico. Y muy específicamente trataré de dar respuestas a dos preguntas: ¿Qué significados han constituido a la pedagogía? ¿Cómo es que la pedagogía teje sus hilos significantes con el mundo y con los sujetos?

La pedagogía aparece como la acción que realiza la conducción de los sujetos hacia los espacios educativos que pretendían la construcción de hombres que intervinieran para el bien de la polis; el pedagogo era el esclavo que se encargaba de esa conducción. Posteriormente la pedagogía fue una disciplina de la filosofía la cual proporcionaba saberes

en torno a lo educativo específicamente brindaba los saberes de la *techné*, el arte del hacer o la reflexión para el hacer.

El término humanidades fue empleado por Cicerón para denominar a la educación liberal o literaria, la cual se inscribía en la lectura filosófica que dotaba de saberes sobre el hombre, los conocimientos y el mundo por medio de la enseñanza de gramática, retórica, poesía, filosofía y moral.

El humanismo o educación liberal conducía al conocimiento de la verdadera condición del hombre, del mundo y de sus relaciones. Y por medio del estudio del humanismo el hombre desarrollaba su verdadera forma humana y su verdadero ser.

El conocimiento desde la visión humanista sólo tenía legitimidad sí y sólo sí, respondía a las necesidades íntimas del hombre, ya que le ayudaban a ser más el mismo y a conocerse a sí mismo y esto le permitía ampliar sus horizontes mediante el conocimiento del mundo. El hombre sólo de esta forma podía encontrar sus propias esencias, decisiones y capacidades de recrear-se en el mundo.

“Las humanidades surgen en Grecia con el nombre de *Paideia*; Cicerón las bautizó como *studia humanitatis*. En el Renacimiento surgen como una necesidad largamente contenida, con la pretensión de comprender todo lo humano no sólo a través de la ciencia y la filosofía sino tratando de entender también la poesía, la pintura y todo aquello que irradia vida y heroísmo. Las humanidades procuran explicar estas manifestaciones no para quedarse en sutiles razonamientos sino para llegar al hombre.”³⁵ Para proporcionar rutas de procesos de formación, en donde el hombre como un ser de incompletud e imperfecto tratará de formarse en las virtudes.

La pedagogía en la época medieval dejó a un lado (más no olvidó) su propósito de la reflexión para el hacer y promovió la salvación del cuerpo y del alma por medio de la enseñanza de la religión y seguida por los actos de fe. El ideal era que los hombres se formaran a imagen y semejanza de Dios.

³⁵ Francisco Camero. Las humanidades como concientización de técnicos y científicos. El caballito, México, 1991, p. 39.

En la modernidad se develan los misterios que guardaba la religión, por medio de una luz llamada racionalidad. Los saberes pedagógicos y las prácticas pedagógicas ya no sólo salvarían a los sujetos de las perversidades diabólicas, sino que además lo ilustraría, lo emanciparía, es decir; lo salvaría de la ignorancia. La pedagogía racional se torno posesiva, pragmática, instrumental, conservadora y hasta agresiva en las prácticas educativas. Pero esto activo la reflexión sobre estas perversidades para unos; y para otros estas perversidades del progreso técnico-científico eran necesarias para que el sujeto se educara y dejara de ser un animal.

A continuación pretendo mostrar históricamente el devenir de la pedagogía y la construcción teórica sobre la formación haciendo uso de lo histórico, de los mitos, de las huellas y tradiciones que han constituido el mundo de las representaciones pedagógicas. Esto me permitirá comprender las articulaciones y antagonismos que surgen en el presente entre pedagogía y educación; práctica pedagógica y práctica educativa; formación docente y profesionalización-capacitación docente; docencia y la práctica pedagógica.

La huella

Hablar desde las huellas nos permite encontrar y reconstruir el surgimiento de las estructuras y paradigmas de la pedagogía y de la educación, los cuales muestran tanto sus articulaciones como sus diferencias. Las huellas en este trabajo se remiten al pensamiento de los griegos en el cual anida todo un cúmulo de construcciones teóricas y praxicas sobre las cuestiones que deseo indagar.

En el texto de Jaeger (1998)³⁶, titulado la paideia, el autor muestra lúcidamente, cuáles han sido los ideales de la cultura griega en cuanto a la formación de los hombres y cómo se fueron significando en las formas de habitar el mundo. Jaeger, menciona en la introducción que la dimensión de la palabra paideia designa en su conjunto a la cultura, la educación, la literatura y la política en la Grecia antigua.

³⁶ Jaeger Werner, Paideia: los ideales de la cultura griega. FCE, México, 1998.

La paideia representaba los ideales físicos, espirituales, creativos y éticos en que debían de ser formados los hombres. En la paideia el sentimiento, el pensamiento y el lenguaje se articulan constituyendo parte de la subjetividad, siendo así, los hombres se constituían entre representaciones concientes, estéticas y éticas. La palabra paideia se le ha traducido como lo que denomina los ideales culturales de una sociedad y le han encontrado una similitud con la palabra *bildung* que se traduce como formación. “...La palabra formación, tal como la uso Platón por primera vez, en sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora. La palabra alemana *bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico. Contiene al mismo tiempo, en sí, la configuración artística y plástica y la imagen *idea o tipo* normativo que se cierne sobre la intimidad del artista.”³⁷ Desde aquí tenemos una primera relación de la formación con la cultura y el arte; todo acto pedagógico-formativo es en esta época educación y arte.

La educación de los hombres de la antigua Grecia se instalaba en la plataforma de la formación, de una idea de hombre para y con la comunidad. La educación del hombre griego se asentaba en las ideas del humanismo, de un ser ético, político, conciente y creador de sí mismo y de su devenir histórico. Estos hombres eran “los hombres de Estado”, que se conformaba por poetas, músicos, filósofos, retóricos y oradores; ya que, ellos plasman en sus obras los ideales de sociedad y de ciudadano.

Toda obra estaba compuesta por la palabra y el sonido, el ritmo y la armonía, en la medida en que actúan mediante la palabra y el sonido o mediante ambos, son las únicas fuerzas formadoras del alma, pues el factor decisivo en toda paideia es la energía. Más la educación pretendía formar el espíritu desde el cultivo que brindaba la poesía y el arte. La educación del espíritu comprendía la estructuración del entendimiento y el lenguaje; la poesía y la música; la política y la ética; y las virtudes y las condiciones sociales.

¿Pero, cómo es que la formación del espíritu deviene como una función pedagógica? Según la historia de la educación griega, ese devenir se va conformando por el desarrollo de las estructuras sociales, individuales, artísticas y éticas que pretenden la formación del

³⁷ Jaeger, Werner. Op.cit., p. 11.

espíritu. Y devienen pedagógicas por que cada estructura pretende fines que se expresan en el contenido y la forma de la enseñanza, de la creación de la obra de arte; es decir, en la obra humana y subjetiva.

“...La relación pedagógica, desde su configuración como techné, atiende a una relación personalizada, de personas, entre personas, como conciencias posibles, en constante movimiento interno de sí y en permanente y no absolutamente predecible posibilidad para sí. Sin promover una regresión ahistórica podemos constatar que el concepto griego de ciencia era más abarcante para el estudio del hombre, bajo el manto de la filosofía...”³⁸

La pedagogía como una función social, humana y formadora del espíritu miraba las posibilidades de las estructuras políticas, culturales, críticas, reflexivas, imaginativas y creativas; construyendo así un diálogo y una escucha a la subjetividad. Además que reconocía el carácter participativo, interpretativo y constructor de los sujetos hacia sí mismo y hacia su sociedad.

“...Las metas de la actuación pedagógica se derivan aquí del sistema preestablecido de ordenamiento de la vida social, al que pertenecen los individuos como miembros de un estamento inferior de trabajadores o de un superior de ciudadanos libres ... Los medios de actuación pedagógica era la moral, la instrucción y el desarrollo de las virtudes, esto permitía una mirada a las tradiciones, costumbres y hábitos que debían tener los ciudadanos para el desarrollo y mantenimiento de la polis “...En este sentido, la experiencia particular del mundo precede temporalmente al saber a cerca del orden de los seres, y la asimilación de la moral a la inteligencia práctica en la forma de actuar, pero en cuanto a elementos integrantes de lo genéticamente anterior tiene su justificación en el orden cosmológico fundamental de los seres y en el orden político del Estado”³⁹

En esto se fundamentaba la pedagogía sistematizada de la antigua Grecia, con el fin de preservar el orden político de la polis y de desarrollar ciudadanos que respondieran a los

³⁸ Carlos Ángel Hoyos M., (coord.) Epistemología y objeto pedagógico. CESU- P y V- UNAM, México 1999, p. 29.

³⁹ Dietrich Benner. La pedagogía como ciencia. Pomares-Corredor, Barcelona, 1998, p. 46.

intereses y necesidades públicas. Por un lado creo que esta visión pedagógica sistematizada, limitaba posibilidad de constituirse como ciudadano de otras maneras que pudiesen alterar el orden social y político de la polis. Es decir, ciudadanos que realmente en el diálogo construyeran posibilidades de actuaciones diferentes dentro de la sociedad las cuales fuesen más justas.

Podría decir que la formación del espíritu era elitista ya que solo le era otorgada a los ciudadanos y no a los trabajadores y esclavos. El entendimiento, la reflexión, el lenguaje, la política, el arte y la conducta virtuosa eran usos sólo de los ciudadanos libres.

Los griegos hablaban de un orden social el cual se sustentaba por un lado en la instrucción de los individuos para pertenecer al ámbito social, a la comunidad. Hablar de instrucción es hablar de una estructura de leyes, reglas y comportamientos que permiten vivir en sociedad y por lo tanto, es hablar de lo que le compete al campo educativo el cual promovía en sus actividades el desarrollo de lo moral con tendencia teleológica para preservar su orden político. Para tal reflexión retomaré el mito de Epimeteo y Prometeo⁴⁰

Me permitiré sintetizar de una manera breve el mito de Prometeo, el cual es narrado por Protágoras a Sócrates a fin de sostener que las virtudes son enseñadas y que son relativas y que no se nace siendo virtuoso, sino más bien devenimos virtuosos con la intervención de los otros que saben por su praxis sobre las virtudes.

El mito cuenta que sólo existían los dioses y que era necesario crear seres humanos que habitaran la tierra. El hombre fue creado pero le faltaba voz, mirada, tacto, escucha, sensibilidad y razonamiento para morar el mundo de la mejor manera. Y para que dotaran al hombre de cualidades los dioses mandaron a los hermanos Prometeo y Epimeteo. Epimeteo le pidió a su hermano Prometeo que lo dejara revestir al hombre y a los animales y que sólo él le observara la repartición, su hermano accedió a dicha petición.

⁴⁰ Platón. Diálogos. Porrúa, México, 1991, pp. 105-142. Este mito me permite reconocer que la construcción del sujeto virtuoso es un devenir de los actos del conocimiento, de la política, del arte y de la reflexión.

“Epimeteo no era muy prudente, no se fijó en que había distribuido todas las cualidades entre los animales privados de razón, y que aún le quedaba la tarea de proveer al hombre...”⁴¹ Prometeo observó que todos los animales habían sido perfectamente dotados de medios de defensa y que el ser humano permanecía completamente desnudo, es decir, carente de toda cualidad que lo condujera a la perfección de su pensamiento y de su acción.

Pronto el hombre aparecería sobre la tierra y Prometeo tuvo que recurrir a robar el fuego y el secreto de las artes que pertenecía a Hefestos y a Atenea. “He aquí de que manera el hombre recibió la ciencia de conservar su vida; pero no recibió el conocimiento de la política, porque la política estaba en poder de Zeus...”⁴² Prometeo, al dotar al hombre con el conocimiento de las artes los hizo partícipes de las cualidades divinas pero aún les faltaba el conocimiento de la política para ser capaces de vivir en sociedad o dicho de otra forma para constituirse como ciudadanos.

Temiendo a que los seres humanos se exterminaran Zeus mandó a Hermes a que dotara de pudor y justicia a los hombres, ya que el fuego, como símbolo de conocimiento y arte podría asemejar al hombre con los dioses. Pero Zeus le encomendó a Hermes la notificación de una ley, y le dijo: “... Además, publicarás de mi parte una ley, según la que todo hombre que no participe del pudor y de la justicia será exterminado y considerado como la peste de la sociedad”,⁴³ En esto cabe interpretar que el que trate de asemejarse a los dioses y no siga la Ley será excluido.

Dentro del mito podemos encontrar tres dispositivos que interactúan y que a la vez construyen el devenir de las subjetividades. Uno es la idea de la imperfección, cualidad transferida por Epimeteo; la otra es la idea del conocimiento y la creatividad cualidad dada al hombre por Prometeo y la última, la idea de prudencia, pudor y justicia, que desarrollan un sentido de conciencia social y la cual es dada por Zeus mediante Hermes.

⁴¹ Ibid. p. 113.

⁴² Ibidem

⁴³ Ibid. p.114.

El sentido de la imperfección es lo que posibilita al hombre el movimiento, el cambio, la transición a condiciones distintas de existencia, de vida, de hacer. La imperfección le permite al hombre buscar y construir otros sentidos de existencia, de visiones y de sensibilidades.

Hay que reconocer que el sentido de imperfección heredado al hombre por Epimeteo, constituye un hombre epimeteico un ser incompleto, vacío e imperfecto y por tanto se despliega en la búsqueda, en la transformación de sus condiciones de existencia que den otro sentido ético, estético y político a la existencia.

La imperfección es el tránsito que reconoce la desigualdad, el vicio, el olvido, la pasión, la diferencia, el error y el acontecimiento. Pero también reconoce las virtudes, la justicia, la prudencia. Podría decir que el hombre epimeteico es el de la ignorancia y el hombre prometeico es el del conocimiento. Ignorancia – conocimiento son contrarios necesarios se mezclan, se articulan, se repelan pero son como el mismo mito lo dice un lazo de hermandad que permite el pasaje a procesos de formación, creación, recreación y reconstrucción. Estos son el lazo de factores que constituyen el devenir del sujeto y de la sociedad y sus relaciones.

La imperfección conlleva al hombre a la búsqueda, a la sospecha, a la duda de sí mismo, del conocimiento y del mundo. Se puede decir que la imperfección es una virtud que desenvuelve la creación de nuevos o diferentes sentidos de pensar y actuar. Y esto se ve condicionado por medio de un conocimiento que brinda el proceso educativo o proceso formativo. El proceso educativo brinda la enseñanza de saberes y acciones para que el hombre pueda formarse, es decir, llegar a ser de otras maneras, idea que posibilita la categoría de creatividad, imaginación y perfectibilidad (techné). Por tanto, la educación para los griegos es formación y este es un devenir.

Ahora bien, para que los hombres vivan de una mejor manera, ya que muchas veces a pesar de su educación y de su formación hay momentos en que los hombres no se pueden comprender se ven sometidos a una ley jurídica y moral que, por un lado, los introduce al

convivir dentro de la sociedad como ciudadanos y como hombres. Y por otra parte, somete a los hombres al intento de conformar una sociedad ideal; en donde se mantenga un orden, una disciplina, condiciones que permiten que cada hombre permanezca en donde tiene que estar.

En la idea epimeteica y prometeica cohabita la intención del proceso formativo porque nos muestra el andar de las posibilidades al decirnos que somos imperfectos pero que a la vez tenemos el conocimiento y la creatividad para irnos formando y a la vez conformarnos en la posibilidad de que se puede ser de otras maneras. Mientras que en la idea de Zeus vemos en la ley una teoría educativa de la normatividad en donde no cabe la elección, sino sólo el acatar por un lado para vivir en sociedad, y por otro, para no ser considerados como la peste de la sociedad y ser excluidos.

“...Siempre que se fijan el camino y los medios de la educación sin prestar atención a las posibilidades constitutivas de cogestión y a las aportaciones de los educandos, hablamos de una educación normativa; en la medida en que se justifica teóricamente tal fijación, de una teoría normativa de la educación...”⁴⁴

Si seguimos la pista que nos da Benner, sobre la teoría normativa de la educación, en el mito podemos distinguir tanto la idea de una teoría formativa como la idea de una teoría educativa desde lo normativo y desde lo no normativo. Esto nos permite comprender la problemática epistémica entre la querrela de la pedagogía y de la educación; además de reconocer que hay una teoría de la formación normativa⁴⁵; la cual, se inscribe en un preestablecimiento de fines educativos, sociales, culturales, políticos y económico que introducen formas de comportamiento en donde el sujeto es un sistema que conforma a una sociedad como capital humano que produce para la solidez económica-social.

⁴⁴ Dietrich Benner. Op.cit., p. 133.

⁴⁵ La teoría normativa podría ser el caso de la formación de profesores en el contexto de globalización, de la sociedad postindustrial, del mercado, del servicio, del consumo. Teoría que se constituye desde un discurso tecnológico-técnico-social que se vierte en las prácticas de capacitación o como lo nombran formación de formadores o formación docente o profesional.

Benner (1998), plantea que la aparición de la pedagogía moderna aparece en la Ilustración, la cual, pretendía que el hombre al hacer uso de su razón se libera rompiendo con concepciones y estructuras que determinaban el comportamiento, el pensamiento, la existencia, el erotismo de los sujetos. El conócete a ti mismo y haz valer tu razón produjo un nuevo sujetamiento del hombre al sistema en donde el mundo de las pasiones y de los errores no tenía cabida. Y estas pasiones y errores son formas de ser de la imperfección.

La cuestión pedagógica moderna se fundamenta en la idea de una práctica pedagógica en el dominio de la razón autónoma sobre el hombre. Una razón absoluta y por tanto, un sometimiento a costumbres, hábitos, formas de razonar (racionalidades determinadas) creados por la estructura burguesa. “La concepción de la nueva praxis pedagógica burguesa elaborada desde Rousseau hasta Herbart..., se diferenciaba de la estructuración de la educación tradicional en tres aspectos...”⁴⁶ El primero en convertir la relación de autoridad en una relación pedagógica. La segunda era necesario complementar las formas de enseñanza y aprendizaje con una visión de experiencia, reflexión y vida social que ampliara los horizontes y el último, tenía que ver con una incitación a la iniciativa propia.

Pero también me atrevo a decir que, por otro lado, la construcción de la pedagogía moderna creó, retomando los ideales griegos, un tipo de apertura individual y social en los sujetos los cuales se concretaron en actos de resistencia política, cultural, estética y ética. Es decir, a palabras de Benner, una teoría formativa no normativa.

Benner expone una teoría de la educación no normativa, la cual “..., reconoce la estructura problemática constitutiva y generadora de los procesos individuales y sociales del aprendizaje, y elabora una teoría no normativa de la formación en torno a la estructura básica aporética y dialéctica del experimento que significa formar a hombres con la ayuda de hombres.”⁴⁷

La teoría formativa no normativa incita a posicionarse en la autonomía, la creatividad y la eticidad. Incitan al reconocimiento de saberse un ser imperfecto, que habita un mundo imperfecto pero con posibilidades de llegar a ser de otras maneras que a su vez también se

⁴⁶ Ibid. p. 16.

⁴⁷ Ibid., p. 134.

mostrarán imperfectas. “..., la formación siempre es, en principio, una formación a medias. Pero hacer lo posible para que no se reduzca sólo a eso, al mismo tiempo, es el propósito de la teoría crítica de la formación.”⁴⁸

No me gustaría dejar de exponer la intención que tiene el mito en cuanto a la constitución de un sujeto virtuoso. Entre el discurso de Protágoras y Sócrates se rescata que la virtud es enseñada, pero más que enseñada es hilvanar la constitución de llegar a ser virtuoso. Ya que las virtudes o el ser virtuoso es el fruto de las reflexiones y de preceptos que constituyen una ciencia que puede ser enseñada (el proceso formativo). Ser virtuoso es navegar en el océano de la justicia, la equidad, la prudencia, la templanza, la sabiduría, en la correlación de nuestro pensamiento y actuar y en la responsabilidad de toda acción.

Hay desde el discurso de Protágoras y Sócrates una distinción entre educación equivalente a pedagogía y la instrucción. La primera remite al devenir, a la configuración artística y poética de la subjetividad y la segunda a un conocimiento limitado y que reduce a la subjetividad a la determinación del deber ser. La educación de nuestro presente es equivalente a la instrucción, que no es más que, comprender y representar el discurso dado que posibilita la constitución de un ciudadano que es funcional en la polis. Sin embargo, la pedagogía como formación tiene que ver con el ser, el devenir, con la experiencia y la reflexión para llegar a ser virtuoso.

⁴⁸ Ibid., p.135.

Las tradiciones

Las tradiciones son cadenas de experiencias que se crean por las huellas y que necesitan ser reconocidas como conciencia histórica para que nos permita comprender nuestro presente. La tradición, tanto como el presente, son eslabones que se recrean en el tiempo y el espacio.

Recuperar en este trabajo la idea de tradiciones nos permite reconocer la construcción del pasado y que en nuestro presente sigue constituyendo algunos espacios cotidianos, pedagógicos y subjetivos.

La tradición teórica-práctica de la formación que como un proceso que constituye subjetividades ético-políticas-culturales-pedagógicas desde ciertas perspectivas y discursos siguen jugando en el presente. ¿Cómo es que juegan dentro de un presente de consumismo, globalización y mediocridad política? Para responder a la pregunta necesitamos reconocer y comprender las tradiciones.

En este apartado pretendemos dar cuenta sobre el cómo se significa el concepto de formación en cada uno de los siguientes autores, del siglo XVIII y XIX,: Herder, Kant, Humboldt, Hegel y Gadamer. Que sin duda, no pierden de vista la cultura alemana, ya que es ella la que da énfasis al desarrollo de la categoría de formación, *bildung* y cultura. Y los cuales construyen la tradición discursiva de la formación.

“El concepto de la formación que entonces adquirió su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el XIX, aunque ellas no acierten a justificar esto epistemológicamente.”⁴⁹

En el siglo XVIII Herder introduce el término formación para romper la estructura de la visión del hombre ilustrado, y por tanto conciente, emancipado y autónomo; es decir, el hombre de la razón, y ésta entendida como recreación del hombre y del mundo.

⁴⁹ H. G. Gadamer. Verdad y método. Vol. I, Sígueme, Salamanca, 1997, p. 37.

Para Herder la formación es condicionada en parte por la ciencia, el arte, las instituciones, ya que se plantean un ideal de hombre. Y por otra parte es un proceso interno, que conlleva a la autoformación que se da a partir del lenguaje, del diálogo, de la reflexión. El hombre formado mira diferente y por tanto otorga imagen y forma al mundo por medio del lenguaje. Kant retoma la idea de reflexión que equivale a lo que él llama síntesis. La síntesis es el acto de reunir diferentes representaciones y de entenderlas como variedad en un único conocimiento. Así, el hombre debe desarrollar sus disposiciones morales, estéticas y técnicas; y lo hace distanciándose de sí mismo para entender lo otro, lo que no se es pero que puede llegar a ser. Por medio de la síntesis es como se pretende que el hombre se forme así mismo y al mundo. La formación es un entendimiento que permite que el hombre tenga una reciprocidad entre su acción y su pensar.

Kant en su libro sobre pedagogía (1803), sustenta que la disciplina es el factor principal dentro de todo acto educativo, ya que ella es la encargada de convertir las acciones animales en humanas; siempre y cuando la disciplina esté acompañada de la instrucción. “El hombre tiene necesidad de cuidados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción...”⁵⁰ Para que se formen hombres educados, virtuosos, que transmiten prudencia, justicia y sabiduría; hombres capaces de decidir sobre sus actos y capaces de cultivarse a sí mismos.

La instrucción para Kant es cultura, es *bildung*, es ilustración; ya que tras el proceso educativo está el secreto de la perfección humana. Educación es disciplina, instrucción, cultura, ilustración, es a grandes rasgos formación. En la idea de perfección humana se involucra el hacer uso de su propia razón para construirse él mismo el plan de su acción en el mundo y para esto primeramente hay que tener un concepto de sí mismo.

Tener una idea o una imagen de sí mismo se refiere a disciplinarse en el cultivo de su saber e ilustrarse con el conocimiento que ofrecen otros hombres, pero siempre superando lo adquirido. Y proyectarlo en su praxis, en su subjetividad y en su objetivación.

Para Kant, la educación tiene que ver con la idea del hacedor, primero mediante la instrucción de otros hombres y después mediante uno mismo. Así, la educación es un arte

⁵⁰ Emmanuel Kant. Sobre pedagogía. Akal, México, 1983, p. 14

porque permite la adquisición, la aprensión y la reflexión para constituirse de otra manera. “...El arte de la educación o pedagogía necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino...”⁵¹ Esto implica mirar hacia el futuro teniendo una idea de humanidad autónoma, para construir las posibilidades del perfeccionamiento individual y social.

Dotar a los hombres de habilidad es mostrarles el amor por la lectura, la escritura, la reflexión, la comprensión; y al mismo tiempo es construir un sendero en donde habite el respeto a lo distinto, quitándole así el adjetivo de monstruoso; esto permitirá la reconstrucción de la imago del mundo, de la humanidad y de las diferencias.

En Kant, la pedagogía es la teoría de la educación, la cual se divide en física y práctica. La física se refiere a los cuidados de los padres, nodrizas niñeras y/o instructores; estos dotan de disciplina y moral al niño o niña. La educación física debe dotar a los hombres de virtudes tales como la prudencia, la sinceridad, el bien, humildad, hábitos y costumbres que hagan del hombre un ser para la sociedad.

“...Los primeros esfuerzos de la educación moral son para fundar un carácter. Consiste este en la facilidad para obrar por máximas. Al principio son las máximas de la escuela y después las de la humanidad. El niño en los comienzos obedece a leyes. Las máximas también son leyes, pero subjetivas; se derivan del propio entendimiento del hombre...”⁵² En esta cita podemos recuperar que Kant retoma el sentido de la formación, ya que en el desarrollo pedagógico primeramente es necesario adquirir un conjunto de leyes, normas y costumbres que permiten vivir dentro de la sociedad. Sin embargo, cuando se llega a un nivel de reflexión y entendimiento sobre la sociedad y los otros hombres, así como de sus leyes; el hombre puede construir sus propias máximas debido a que ya concientizó una idea de sí y, por tanto, construye su propio plan de existencia en el cual mira su posibilidad de mejoría o de perfección.⁵³

⁵¹ Ibid. p. 21.

⁵² Ibid. p. 78.

⁵³ Entendamos perfección como mejoría, es decir, como estados en los que el hombre puede ser de otra manera en donde demuestra un avance en su pensamiento y por consiguiente en su estar en la sociedad. La perfección es una idea que nos permite caminar, movernos del sitio dado, de lo constituido para estar en la posibilidad de lo constituyente, que es la construcción constante e infinita de las subjetividades. “La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforma a un fin...” Ibid. p. 19.

La educación física es la educación del alma y del cuerpo y es llamada la formación física del espíritu que es libre y escolar, la primera tiene que ver con el juego y la segunda con el trabajo. “...El niño debe jugar, debe tener sus horas de recreo; pero tiene que aprender a trabajar. La cultura de su habilidad es, sin duda, tan buena como la del espíritu; pero ambos modos de cultura han de practicarse en diferente tiempo. Ya es una gran desgracia para el hombre ser muy propenso a la ociosidad. Cuanto más ha holgazaneado, más difícil le es decidirse a trabajar.”⁵⁴ Para Kant es importante educar en la relación de juego y trabajo, ya que el juego es imaginación, creatividad, estas dan cuenta del ingenio que tiene el sujeto; y el trabajo es el entendimiento la construcción objetivada, es decir, que implica un juicio, un razonamiento y un hacer. La relación del juego-imaginación y del trabajo-entendimiento constituyen un cultivo integral: la formación.

La educación práctica comprende la habilidad y la moralidad. La habilidad ya que es necesaria para el talento y la prudencia que constituyen el temperamento y permite no precipitarse o alterarse con facilidad; y la moralidad que se refiere a suprimir las pasiones para enaltecer la costumbre que para él son deberes que tiene el hombre para con su sociedad y costumbres para consigo mismo que tiene que ver con la preocupación de mantener la integridad humana. Sin embargo, las pasiones deben ser utilizadas o pensadas para el cultivo.

“Hay algo en nuestra alma que hace interesarnos a) por nosotros mismos; b) por aquellos entre quienes hemos crecido, y c) por el bien del mundo. Se ha de hacer familiares a los niños estos intereses y temprar en ellos sus almas...”⁵⁵ La educación práctica se vuelca en la construcción de una máxima de moralidad que media la libertad y la pasión desenfrenada del hombre por el bien social. Si miramos este pensamiento de Kant de alguna manera, él piensa y considera al otro, ese otro que es muy diferente pero necesario para la construcción del mundo y que el pensar en la otredad es algo que se enseña, que no es a priori..

Desde este análisis interpreto que para Kant la educación es pedagogía y es un arte que necesita ser razonado, reflexionado y objetivado en las prácticas cotidianas de los sujetos

⁵⁴ Ibid. p. 61.

⁵⁵ Ibid. p. 109

para que la naturaleza humana se desarrolle y pueda alcanzar su propio destino. Hay que educar para el presente y para el futuro. “...El mejor recurso para comprender es producir...”⁵⁶

Humboldt enriquece la idea de formación, manifestando que el hombre que se representa como ser humano es el hombre formado. De Kant retoma la idea de constituir la noción de moral del hombre en un fómata a ti mismo y la enriquece diciendo que el hombre formado deja huellas en los otros. “El conocimiento de los otros hombres se convertirá en un medio decisivo para cumplir el imperativo de conocimiento y formación de sí mismo.”⁵⁷

Pero cómo formarse a sí mismo, se pregunta Humboldt, y él habla de una fuerza interna del hombre; de un estar abierto al mundo; de los límites que el mundo pone, pero que es gracias a esto lo que hace que el hombre cree una imagen, un ideal sobre sí mismo que lo realiza por medio de la reflexión y el lenguaje. En esta perspectiva vuelve el sentido que nos hereda el mito de Epimeteo y Prometeo imperfección, conocimiento y leyes.

Para Humboldt, la formación conlleva a que: “... Toda la vida espiritual del hombre consiste en avanzar hacia el mundo, transformarlo en idea y realizar dicha idea en el propio mundo.”⁵⁸ Nuevamente acción y pensamiento coexisten y tienen una reciprocidad en el acto creativo y existencial del hombre. Ser en el mundo lo que deseamos ser, es ubicarnos en la autarquía.

Hegel (1807)⁵⁹, habla sobre el adquirir conocimientos universales que brinden actitudes progresivas y que se buscan en el éxtasis, en la llama del entusiasmo que hace del sujeto ser otro en sí mismo. El sujeto es una sustancia móvil, es un motor que está en constante

⁵⁶ Ibid. p. 72 El subrayado es mío. Al leer a los clásicos que se tratan de exponer en este trabajo he encontrado que siempre se insiste en la idea de la reflexión, la de concretizar y la de objetivar lo pensado-reflexionado, ya que en la producción, en el hacer, en el arte, el hombre expresa su subjetividad y aprehende el mundo.

⁵⁷ Miguel Salmerón. La novela de formación y peripecia. Machado libros, Madrid, 2002, p. 27.

⁵⁸ Ibid. p. 28.

⁵⁹ “Hegel no es el primer filósofo que pertenece a la época moderna, pero es el primero al que la modernidad se torna problema. En su teoría se hace por primera vez visible la constelación conceptual entre modernidad, conciencia del tiempo y racionalidad...” Desde la interpretación de Habermas sobre Hegel la razón es como una verdad absoluta que recae en una racionalidad instrumental, es por eso que Hegel ante la razón pone el entendimiento y la reflexión, aspectos que dan al pensamiento una apertura. Jürgen Habermas. El discurso filosófico de la modernidad. Taurus, España, 1989, p. 60

movimiento y progresión gracias al conocimiento que aprehende. Para Hegel el sujeto formado es una razón cultivada mediante el devenir.

La formación para Hegel es un proceso que deviene entre la conciencia en sí (lo absoluto, lo dado) y la conciencia para sí (el autoconocimiento, el llegar a la imagen deseada: el ser otro) "... La formación considerada bajo este aspecto y desde el punto de vista del individuo consiste en que adquiere lo dado y consume y se apropia su naturaleza inorgánica, la sustancia,..., significa sencillamente que ésta se da su autoconciencia y hace brotar dentro de sí misma su devenir y su reflexión."⁶⁰ Para comprender la idea de Hegel sobre el aspecto de la formación me permitiré desarrollar las ideas de conciencia y autoconciencia apartados del libro fenomenología del espíritu de mencionado autor.

Para hablar de conciencia partiré de que la conciencia es la certeza que se tiene en tanto que nos relacionamos con la cosa y ésta con el yo, sin embargo, para el autor hay momentos por los cuales se realiza el acto de conciencia. "...; yo tengo la certeza por medio de un otro, que es precisamente la cosa; y ésta, a su vez, es en la certeza por medio de otro, que es precisamente el yo".⁶¹ El sujeto y la cosa están en el mundo debido al reconocimiento mutuo. La relación que se da como un primer contacto entre el sujeto y la cosa solamente es una percepción que puede girar en torno a un saber y a una sensibilidad que dotan de experiencia al sujeto.

En esta situación el sujeto y la cosa determinan (por un tiempo y un espacio) su lugar en el mundo, su reconocimiento de particularidad, pero al mismo tiempo su necesidad de relacionarse para constituirse. Lo que media en esta constitución es la dialéctica de la negación. Esta relación tiene un grado certeza o grado del saber por el tiempo y el espacio, por consiguiente, hay un desplazamiento tanto del sujeto como de la cosa; Hegel le llama a este hecho la dialéctica de la certeza sensible, ya que tiene un nivel de veracidad o como lo dice el mismo autor "su verdad".

"...Su verdad está en el objeto como mi objeto o en la suposición; es porque yo sé de él. Por lo tanto, la certeza sensible, aunque haya sido desalojada del objeto no por ello ha sido superada, sino que se ha limitado a replegarse en el yo; y queda por ver todavía lo que la

⁶⁰ G. W. F. Hegel. Fenomenología del espíritu. FCE, México, 1991, p. 22.

⁶¹ Ibid. p. 64.

experiencia nos indica acerca de esta su realidad”.⁶² La certeza sensible es una forma que representa una verdad del objeto en relación con el yo, sin embargo, esto no nos fija en un saber determinado, es decir, en un conocimiento único sobre la cosa, Hegel dice que necesitamos de la experiencia. ¿Qué es la experiencia?

La experiencia es en primera instancia la inmediatez de mi mirada, de mi escucha, de mi idea, y de mi contacto con el objeto. Este contacto me lleva irremediabilmente a un desplazamiento en tanto en relación con la cosa y en relación con el yo; he aquí la segunda instancia de la experiencia que es el movimiento... El reconocimiento de que hay una historia del movimiento, del cómo se llega ser lo que se es nos muestra que no sólo existe la conciencia en sí o el ser en sí, sino también la autoconciencia: el ser para sí.

Cabe destacar que el objeto es para Hegel la cosa de múltiples cualidades “La cosa es en primer, lo verdadero, es en sí misma; y lo que es en ella es en ella misma como su propia esencia, y no en virtud de otras cosas; en segundo lugar, por tanto, las propiedades determinadas no sólo no son en virtud de otras cosas y para éstas, sino que son en ella misma; pero sólo son determinadas propiedades en ella en cuanto que son varias que se distinguen unas de otras; y, en tercer lugar, en cuanto que son así en la coseidad⁶³, son en y para sí e indiferentes las unas respecto a las otras...”⁶⁴

La certeza sensible es una forma que representa una verdad del objeto en relación con el yo, sin embargo, ésta no nos fija en un saber determinado, en un conocimiento único sobre la cosa debido a la experiencia. Y la experiencia es en primera instancia la inmediatez de mi mirada, de mi escucha y de mi contacto con la cosa. Pero este contacto me conlleva irremediabilmente a un desplazamiento en tanto en relación con la cosa y en relación con el yo, he aquí la segunda instancia de la experiencia: el reconocimiento de que hay una historia del movimiento, del cómo se llega a ser lo que se es, del devenir de la cosa y del yo. Tenemos que la certeza sensible del yo es no sólo el ser en sí o la cosa en sí; sino que hay una historia del movimiento que constituye en ese momento al yo y a la cosa. Hay un ser con la cosa y un ser para sí.

⁶² Ibid. p.66.

⁶³ Hegel marca a la coseidad como una relación consigo misma que se media por la diferencia. La cosificación no reconoce y lo que media es la exclusión.

⁶⁴ Ibid. p.76

Podría decir que hay un ser con la cosa, es decir, que hay razones de ser en determinado contexto, circunstancia, espacio y tiempo, y que me somete temporalmente a estar en un determinado punto, sin embargo, en un tiempo el ser para sí, la inquietud, el desplazamiento y la reflexión que el sujeto realiza de esa situación me moviliza y me ubica en otro punto.

“...La riqueza del saber sensible pertenece a la percepción, no a la certeza inmediata, en el que, según ya se vio, era solamente algo concomitante; pues solamente la percepción tiene en su esencia la negación, la diferencia o la multiplicidad.”⁶⁵

El saber es el contenido del objeto y del sujeto y como ya se mencionó es percepción, sensibilidad y experiencia. Se construye un saber cuando la experiencia es reflexionada y este volver objeto marcando sus diferencias, su individualidad, mueve la abstracción del sujeto y da la posibilidad de constituir una conciencia distinta sobre sí mismo y el objeto. La percepción incluye a la experiencia y a la dialéctica de la negación a esto se vincula el entendimiento y se hace posible el desplazamiento del ser en sí al ser para sí.

“..., la conciencia vuelve, pues, a recorrer necesariamente este ciclo, pero, al mismo tiempo, no lo recorre ya del mismo modo que la primera vez... Este retorno de la conciencia a sí misma, que se mezcla de modo inmediato en la pura aprehensión -y que se ha mostrado como algo esencial al percibir-, hace cambiar lo verdadero... El comportamiento de la conciencia que de aquí en adelante hay que considerar está constituido de tal modo, que ya no percibe simplemente, sino que es, además, conciente de su reflexión dentro de sí y separa esta reflexión de la simple aprehensión misma.”⁶⁶

La conciencia reflexiva sobre la cosa nos lleva a superar la determinación y permite pensar su esencia en un otro y es aquí donde según Hegel se entra al reino del entendimiento. El ser para sí lleva implícito un ser para otro, por consiguiente, el entendimiento posibilita el reconocimiento del movimiento, de la historia, de la experiencia, de la percepción, pero sobre todo el reconocimiento de la incondicionalidad o de la indeterminación que posibilita la constitución de un llegar a ser de otra manera distinta a la que se es. Este proceso es un

⁶⁵ Ibid. p.71

⁶⁶ Ibid. pp. 75 y 76.

torbellino que arrastra a la conciencia entre la ilusión y la duda; entre la experiencia y el tomar una distancia (olvido); mediante la reflexión. Y además es retorno.

“..., ser para sí y comportarse hacia otro en general constituyen la naturaleza y la esencia de un contenido cuya verdad es la de ser universal incondicionado; y el resultado es pura y simplemente universal.”⁶⁷ Para Hegel lo universal tiene que ver con una condición de posibilidad de cambio. Es decir, que la universalidad es el punto necesario para partir a una nueva experiencia que en su momento se desplaza al reino de la reflexión del entendimiento y de la comprensión

Para sintetizar, la conciencia es un proceso que recorre senderos de historia, del reconocimiento de la movilidad del mundo y del yo; es percibir y entender lo mostrado; es recordar y olvidar la certeza de lo que se es. Pero aún así, dice Hegel, es una conciencia que pertenece a la certeza sensible, a actos que tienen un intento de reflexión pero que aún no posibilita la constitución de una subjetividad crítica.

En este momento el yo es para Hegel la certeza, la conciencia, el saber, la percepción, la experiencia, la sensibilidad. Es un sujeto que comprende el movimiento de la historia en un acto de recordar, aprehender y de posibilitar la constitución de la subjetividad algo distinto a lo que se es, en un sujeto que mira el enriquecimiento en sus condiciones de vida, existencia y de relaciones con los otros y con el mundo.

Hegel destaca que un objeto quieto no es conciencia, es sólo percepción y aún no se capta su concepto porque no se reconoce en el objeto reflejado. Sólo deviene concepto en tanto que hay un movimiento que supera la percepción y se convierte en conciencia porque hay un despliegue ocasionado por el devenir y la reflexión. Al reflexionar se hacen una unidad que si bien se vuelve en un momento dado a la reducción y por consiguiente a la necesidad de devenir y ser reflexionado; por tanto, la reflexión es un acto en constante movimiento y reconstrucción, ha esto le llama Hegel explicación.

La explicación consiste en mostrar lo que es la autoconciencia o como dice el autor el ser para sí; la explicación es razón hecha palabra, palabras que denotan comprensión del

⁶⁷ Ibid. p. 83

mundo y construcción del mismo y a esto es entrar a la esfera de la autoconciencia. La explicación es el desdoble de la conciencia que sería autoconciencia y que se juega en la tensión entre el movimiento, la duda, las pasiones y la certeza.

Podría decir que hay un eterno retorno al sí mismo, que en algún momento se exterioriza y muestra su superación su trabajo constructivo que manifiesta procesos de formación. “...Decir que lo igual a sí mismo se desdobra equivale, pues, a decir, exactamente lo mismo que se supera como ya desdoblado, que se supera como ser otro...”⁶⁸ El superar implica por un lado un proceso de autoconciencia, de formación y por otro, un proceso de conocer y conocerse dentro de la multiplicidad de posibilidades de ser y de existir en el mundo. A palabras de Hegel, en cuanto a sus múltiples posibilidades de contenido y de forma. Y desde esta esfera se adentra a la construcción del saber.

Al nombrar el saber desde dos nociones como un objeto que necesita de la inmovilidad para ser aprehendido por la percepción, la experiencia y el entendimiento y como un concepto que tiene movimiento; es dimensionar que el saber es histórico y tiende a la reconstrucción. Por consiguiente, el saber no es un absoluto, sino que, sólo lo es, en tanto que responde al uso y necesidades de un tiempo y un espacio.

El saber en tanto como concepto (movimiento) y como objeto (unidad quieta) tienen entre sí fuerzas de correspondencia y de contrarios que en su tensión constituyen la autoconciencia que sobre pasa el entendimiento, la percepción y a su condición de inmovilidad. “...Si llamamos concepto al movimiento del saber y objeto al saber, pero como unidad quieta o como yo, vemos que no solamente para nosotros, sino para el saber mismo, el objeto corresponde al concepto...”⁶⁹ En esa relación muestra parte de su esencia, pero dicha apreciación, no lo cierra al así es y será.

La autoconciencia es un devenir reflexivo que constituye la superación de la conciencia. Diría entonces, que la autoconciencia en una primera instancia que posibilita momentos de abstracciones que marcan sus diferencias y sus suposiciones, es decir, posibilita la duda sobre el saber como objeto y como concepto y los absolutismos se desgarran y posibilita un objeto para otro desde un para sí. ***La autoconciencia es la reflexión que posibilita un ser otro, o un ser desde un momento diferenciado.*** “...”, la autoconciencia es la

⁶⁸ Ibid. p. 101

⁶⁹ Ibid. p. 107

reflexión que desde el ser del mundo sensible y percibido, es esencialmente el retorno desde el ser otro. Como autoconciencia, es movimiento; pero, en cuanto se distingue solamente a sí mismo como el sí mismo de sí...,⁷⁰

La autoconciencia reflexiona el mundo percibido de lo determinado y duda de la conciencia. La reflexión desdobra la conciencia, el concepto, el objeto, y al yo; desde la fluidez de las diferencias y la disolución de lo absoluto o universal. La autoconciencia es constitución de un saber distinto o nuevo a lo que se tenía y por tanto deviene otra subjetividad en contenido y forma.

Para concluir diré que el proceso de formación se construye mediante el proceso de la autoconciencia. Y estos procesos son una mudanza, un cambio de lugar en donde se conservan ciertas actitudes, formas, contenidos, conceptos, deseos y pasiones; pero también se desechan y olvidan otras. Esto con la intención de construirse de otra manera reconociendo su conciencia histórica y su posibilidad de ser sujeto reflexivo.

Gadamer es heredero de las ideas de Hegel y Heidegger. “De él recibe la convicción de que lo que se llama prejuicio expresa la estructura de anticipación de la experiencia humana...”⁷¹ Por tanto las categorías que sostienen la puesta teórica de Gadamer son devenir, reflexión, reciprocidad; anexando historia, huellas y memoria (retener, olvidar y recordar) Estas categorías le permite exponer una teoría sobre la formación que conlleva a la constitución de alteridades y que a su vez, implica la comprensión de cómo ha llegado el sujeto a ser quien es.

El problema que plantean las ciencias del espíritu al pensamiento es comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única. A grandes rasgos es comprender cómo es tal hombre, tal relación, tal sociedad, qué se ha hecho de él, es decir, para dar cuenta del cómo ha podido ocurrir que sea así.

“..., la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación

⁷⁰ Ibid. p. 108

⁷¹ Paul Ricoeur. Del texto a la acción, ensayos de hermenéutica II. FCE, México, 2004, p. 92.

herderiana de nuestro concepto. Kant no emplea todavía la palabra formación en este tipo de contextos. Habla de la cultura de la capacidad (o de la disposición natural), que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa. Así, entre las obligaciones para con uno mismo, menciona lo de no dejar oxidar los propios talentos, y no emplea aquí la palabra formación. Hegel en cambio habla ya de formarse y formación, precisamente cuando recoge la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo, y ya W. Von Humboldt percibe con el fino sentido que le caracteriza una diferencia de significado entre la cultura y formación: <<pero cuando en nuestra lengua decimos formación nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter>>. Aquí formación no quiere decir ya cultura, esto es, desarrollo de capacidades o talentos...⁷² Desde este contexto el término cultura responde más a la objetivación de los hechos, pensamientos, estilos, costumbres y hábitos de un pueblo o sociedad.

La formación como Bildung en alemán, o Phycis en griego; sólo se da en la conciencia reflexiva-explicativa, es decir, que se reflexiona, se comprende y se apropia aquello por lo que nos atraviesa en las experiencias y lo cual me hace sociable, tolerante y dialógico. En el proceso formativo considerando la conciencia histórica algo se guarda y me transforma.

En dicho autor, la formación surge del proceso interior de la formación y conformación; es decir, en la reflexión que es un ir y venir en la historia rescatando las huellas que intensamente transforman, por lo cual la formación es un desarrollo progresivo y enriquecedor. La reflexión para Gadamer es la conciencia en la historia de los efectos "... Es la conciencia de estar expuesto a la historia y a su acción, de manera tal que no se puede objetivar esta acción sobre nosotros, porque ella forma parte del fenómeno histórico mismo..."⁷³

El sujeto está situado en la historia y por consiguiente debe de asumir sus experiencias, pero para construir la alteridad debe mantener cierto alejamiento con las tradiciones, las creencias, los prejuicios. "... En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y

⁷² H. G. Gadamer. Op.cit. p.39.

⁷³ Ibidem.

a través de lo cual uno se forma...”⁷⁴ el sujeto se forma en la relación con los otros y con el mundo, transforma y recrea su sensibilidad, su carácter, sus ideas y su actuar.

Los procesos formativos son condicionados por la tensión entre el asumir y guardar distancia en la conciencia histórica. Así, el sujeto adquiere una visión sobre los horizontes que le permite fusionar horizontes en la medida que se relacione con los otros y con su mundo, el sujeto adquiere por tanto un carácter abierto y múltiple, es decir, construye alteridad. La formación implica un estar abierto a otros puntos de vista, a otros contextos, a otras maneras de ser y existir, a dialogar y recrear el mundo. La formación es un devenir-se.

El proceso formativo es una tarea humana, es un ascenso a la mejoría humana en lo ético, lo estético, el saber, el conocimiento, la sensibilidad y el respeto, consideración y construcción de proyectos con las diferencias. Y estas construcciones subjetivas transforman la mirada y el estar en el mundo de los sujetos reflejándose en la existencia personal-social-laboral.

La categoría de formación permite situar al hombre y al mundo en el centro de la construcción y resignificación, en la posibilidad de alteridad, y en las posibilidades de mejorar la vida cotidiana, las relaciones intersubjetivas, culturales, económicas, políticas y sociales.

El proceso de formación es una disciplina que se tiene para con uno mismo y conlleva al cultivo, a la aprehensión de saberes, conocimientos y al cuestionamiento de ellos; estos procesos construyen formas y carácter, creatividad y entendimiento en los sujetos, sus relaciones con el mundo y con otros sujetos.

Formar-se el cuerpo, el pensamiento, la sensibilidad y un carácter ético son los fines que se van construyendo en los procesos de formación y son las construcciones que realizan una relación entre las prácticas, las teorías, es decir, los discursos pedagógicos crítico-reflexivos.

⁷⁴ Ibid. p. 40.

2.2 ¿Qué es el proceso de formación?

“...La idea de la educación nació de las necesidades más profundas de la vida del estado y consistía en la conveniencia de utilizar la fuerza formadora del saber, la nueva fuerza espiritual del tiempo, y ponerla al servicio de aquella tarea...”⁷⁵ De esto nace una construcción de areté fundada en el campo del saber y de la política que da fundamento a la pedagogía que es la construcción teórica que se va tejiendo de la reflexión de las prácticas formativas y educativas de los sujetos. La pedagogía es una techné, es decir, un arte que construye conocimiento, prudencia, justicia: virtud. La techné creaba una conciencia cultural.

La idea de techné se interpreta como arte, técnica, poiésis, arte factiva, de ayuda a nacer algo, esto es, de fabricación, reproducción, construcción; como una técnica que permite reflexión, creatividad y posibilidad. La cuestión de la techné articulada a la construcción de pedagogía como formación proporciona discursividades que crean proyectos culturales con sentido ético, político, estético los cuales permiten construir nuevas subjetividades y nuevos sentidos de comunidad.

Los procesos de formación en la idea de techné nos someten a la imaginación, a la creatividad; a subjetivar el sueño, la utopía y las locuras, Estas condiciones intervienen en el despegue de los modelos de deterministas del ser y deber ser universal. Por tanto, es realizar poiésis sobre sí mismo con nuestras propias herramientas teóricas y práxicas y esto a su vez involucra una imitación que entenderemos como reproducción creativa de las cosas, de las relaciones entre los sujetos, del mundo y de la subjetividad.

La idea de techné como un constructo recupera la tradición, sus modelos, sus leyes y toma distancia ante estos modelos para producir nuevos sentidos, los cuales son diversos, multívocos y con apertura, y que a su vez recuperan las pasiones, los sentidos, las peripecias, el reconocimiento, las rupturas y las emociones. “...Queremos subrayar aquí lo emotivo, es decir, que la paideia llega hasta lo emotivo o sentimental,..., la paideia llega

⁷⁵ Jaeger Werner. Op.cit. p. 264.

hasta los sentimientos a través del intelecto-razón, es decir, por medio de la comprensión y la condición racional de los sentimientos.”⁷⁶

El sentido de la techné en la visión pedagógica rompe con la reproducción y con la imitación que se vinculan a la noción de copiar y adaptar. El sentido de la techné pedagógica involucra a los sujetos a construir desde la articulación de la creatividad, la re-producción creativa, la imaginación, la libertad, la decisión y las realidades con sus tradiciones y condiciones históricas, económicas, políticas, sociales, culturales, religiosas. Dichas articulaciones permitirán construir artefactos pedagógicos formativos según un tiempo-espacio, según un contexto.

Cuatro son las condiciones de la techné pedagógica:

- 1) La contemplación del mundo, de las relaciones que establecemos con el mundo y las prácticas discursivas que se crean. Contemplar implica mirar, sentir, reflexionar para reconocer y re-crear.
- 2) El disfrute del ser y estar en el mundo y con los otros, considerando mejores formas y múltiples maneras de relacionarme con el mundo y con los otros sujetos.
- 3) La emoción o la sensibilidad que construimos en el ser y estar, rescatando toda experiencia de desgarramiento, de ruptura y de extrañeza.
- 4) La sabiduría la cual la vamos acumulando por medio de la reflexión de la contemplación, del disfrute y de la emoción. El ser sabios es estar en una situación de desear saber y de conocer lo desconocido.

La producción, la fabricación de un arte-facto, la construcción es representada en escritura, en imagen, en palabra, en cosa, en pensamiento, en acción, son actividades que emprende el sujeto. La techné es un producir actividad. La techné desde esta visión no es un instrumento, ni los resultados de un proceso de indagación. “...La técnica no es

⁷⁶ Mauricio Beuchot. Ensayos marginales sobre Aristóteles. UNAM, México, 2004, p. 191.

simplemente un hacer, sino un provocar a la naturaleza del hombre para producir algo. La escritura en tanto técnica es por ende una interpretación de lo humano en tanto hacer...”⁷⁷

Los procesos formativos se identifican con una educación basada en la construcción de sujetos virtuosos; éticos, estéticos, reflexivos y creativos. El arte de educar implica una provocación modificaciones en las subjetividades y al mismo tiempo forjar sujetos de experiencias pedagógicas que posibilitan la construcción de nuevos sentidos de estar en el mundo. Considerando los múltiples gustos, decisiones, estilos, existencias, que edifican las relaciones entre las subjetividades.

La constitución de una subjetividad virtuosa era el ideal de la cultura griega que consistía en crear procesos de formación o de cultivo, los cuales desarrollan la virtud, la fuerza de espíritu y la techné, en estas se engloba la relación ética-política-estética que en su finalidad apuestan a un desarrollo de perfeccionamiento de las condiciones aparentemente determinadas que constituyen al hombre. Es decir, la idea de perfección conduce al cambio a la transformación de las condiciones vitales, sociales, históricas de los sujetos, creando otros sentidos. Sin embargo, la idea de perfeccionamiento surge porque somos concientes de nuestra imperfección, de nuestra incompletud, del desorden y del desequilibrio que habita en el ser, en su razón, en su deseo y en su sensibilidad.

La subjetividad se constituye en tanto que interactuamos y reflexionamos esa interacción con el mundo, con la cultura, con los otros. Los griegos sabían que si la naturaleza, el cosmos, los dioses se transforman; el hombre debe hacerlo también para mejorar las condiciones particulares y sociales. La humanidad tiene que educarse, que cultivarse y ser partícipe activo dentro de la polis.

El hombre es hacedor de su propia existencia, de su propio destino, ya que el sujeto acumula experiencia que cuando la reflexiona resignifica el mundo y esto lo lleva a actuar de distinta manera para construir mundo y ampliar sus horizontes. El hacedor de su propia existencia toma distancia de los caminos explorados y andados con la intención de descubrir nuevos senderos y crear otros. Él es, un sujeto ético-político y creativo, que, por

⁷⁷ Antología. Tekhné 1.0 Arte, pensamiento y tecnología. CONACULTA, México, 2004, p. 25.

consiguiente, se transforma debido a que reconoce su incompletud y su entusiasmo por mundear.

Para conformarse como una subjetividad en proceso de formación es necesario reflexionar las formas determinadas que forman parte de los constructos de sujeto, sociedad, cultura, educación, política, arte, vida y existencia; es decir, cuestionar esas ideas que de alguna manera por aparecer como determinantes, dadas, absolutas, limitan el desarrollo y minimizan la intervención en los procesos de formación y de cultivo que contribuyen al perfeccionamiento de la subjetividad o a la posibilidad que tiene el sujeto de construir sus múltiples subjetividades.

Libertad, decisión y creatividad son condiciones que debiesen considerarse para la constitución de los nuevos hombres y de las futuras sociedades. Por esta razón la educación en la Grecia antigua era sólo y exclusivamente cultura en el equivalente a bildung.

Por todo lo mencionado el sujeto es multívoco, múltiple, es devenir, es constructo inacabado que es siendo entre la tensión del en sí y para sí. La constitución de la subjetividad es proyecto, es algo que se construye a partir de un bulto de ideas e imágenes que se eligen con la posibilidad de resignificarlas y transformarlas que pueden llegar a ser de distinta forma, olor, sabor, condición, imago.

Yurén (2000), sintetiza la idea de la formación, una es desde la concepción que se hace en la paideia y la otra desde la concepción alemana sobre la bildung. “La formación entendida como paideia es, por el lado del educando, un proceso de perfeccionamiento, de desarrollo evolutivo; por el lado del educador es transmisión de conocimientos, trabajo de modelado, conducción”.⁷⁸ Agregaría que para los griegos la formación como cultura y educación es un proceso de intervención que se realiza para potencializar la fuerza de espíritu en los hombres con la intención de que el propio hombre se autoconstituya y reconstruya la visión y los sentidos que de manera momentánea determinan la apariencia del mundo.

⁷⁸ María Teresa Yurén Camarena. Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética. Paidòs, México, 2000, p. 28

“Entendida como bildung, la educación es,..., el aliento a la crítica, al asombro, a la duda, a la pregunta, al debate, a la creación, a la acción...”⁷⁹ implica desarrollar una praxis, una interacción y una recuperación de las experiencias que conllevan a resignificar lo dado, lo establecido. Es un proyecto que se vive y se transforma por la lucha entre lo establecido-deber ser y la posibilidad-devenir.

Bildung⁸⁰ es equivalente a formación y significa la cultura que posee el sujeto y que adquiere con los contenidos de las tradiciones de su entorno. Formación es el proceso de un patrimonio personal del sujeto culto y que se muestra en su sensibilidad, carácter e imagen.

La formación es un proceso que constituye un sujeto culto, ético, sensible y creativo. Este tipo de sujeto transgrede la cultura dada, lo previo, lo que constituye a los sujetos que se construyen en la masa, en la dominación, en la alienación. Por consiguiente, un sujeto culto es un sujeto de decisión, de eticidad; que conoce las leyes, su historia y que construye su mundo, sus reglas, su autenticidad.

El proceso formativo es histórico se da en la dialéctica de recuerdo – olvido; es decir, que todo desgarramiento, duelo o sensación de felicidad o tristeza se aprehende y se desaprende en la propia existencia. Pero este proceso deja huellas en el sujeto; huellas de las cuales se pueden dar cuenta o no. Es por tanto, un proceso violento por que desgarrar el ser, el cuerpo, la razón, el deseo. Para volver a constituirse en otra imagen que muestra otro lenguaje y otros actos.

La formación le da al ser la capacidad de ser otro y volver a sí mismo desde el ser otro. Existir en el mundo, morar en el mundo, apropiarse del mundo; esto lo permite cuando se es otro, cuando construimos otras formas de ser, la alteridad.

⁷⁹ Ibid. p. 31

⁸⁰ La cuestión de la bildung es retomada en el siglo XVIII con el surgimiento de la ilustración en Alemania. Aunque el concepto de bildung y su implicación es considerado en el llamado Siglo de las Luces, en la antigua Grecia el tener bildung o cultura se reflejaba en constituir hombres virtuosos que tuvieran la capacidad de mirar de otra manera las relaciones con los otros ciudadanos y con la sociedad; que pudiesen ser coherentes entre sus actos y sus pensamientos. Bildung, es decir imagen, de creación, autocreación, posibilidades de ser y morar el mundo; tiene que ver con el aspecto personal del sujeto que se refleja en lo social, por tanto, hay una intervención de un acto pedagógico crítico y reflexivo.

Dentro de un proceso de formación incuban ideas de autogobierno y de autarquía, ya que el sujeto se sujeta únicamente a la disciplina de autoconstitución, del cuidado de sí. Y sólo deviene en la reflexión. Cuando se reflexiona el sujeto debe objetivar el mundo, la vida, las experiencias particulares, culturales, políticas, educativas, emocionales, éticas, profesionales, con la intención de mostrar la posibilidad. En otras palabras el sujeto sólo deviene en formación, cuando los dispositivos de diálogo, escucha, escritura, arte, mundo de la vida, expresión y emoción se hacen experiencias de alteridad en la propia existencia del sujeto.

Sin embargo, todo proceso de formación tiene que ver con un acto praxico de rebeldía, de trasgresión, de violencia, de exclusión contra la tradición y los prejuicios rigurosos, positivistas, moralistas que someten el pensamiento, el ser y el cuerpo.

El proceso de formación es un trabajo creativo el cual se sitúa como un arte, una techné, un acto de apropiación, de creación en el cual se reconoce la subjetividad siempre incompleta y hacedora. Es un trabajo creativo que representa sentidos, visiones, horizontes que siempre dan apertura de construcción de otros mundos.

La alteridad se constituye en las relaciones con los otros, ya que traen diversas nociones ideológicas, políticas, religiosas, económicas, educativas, sociales, culturales, transgresoras. Pero, también cuando el sujeto se relaciona con sus deseos, placeres, represiones, síntomas, llantos, risas, con su historia y con su recuerdo.

Para construir alteridad desde el proceso formativo, se necesita que el sujeto en sus viajes con los otros explore, conozca y disfrute decidiendo así su forma de ser que no será única y para siempre, sino que más bien, será una forma caprichosa al acontecer, al devenir-se.

“...Retener, olvidar y recordar pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y de su formación... La memoria tiene que ser formada.”⁸¹ El proceso de formación se constituye también bajo borramiento, es decir, que en ciertos momentos una acción, idea, palabra o causas, y que constituyen alteridad en los sujetos se hace

⁸¹H.G. Gadamer. op.cit. pp. 44 y 45.

presente o no, es decir que a veces daremos cuenta de lo que constituyó la alteridad, pero en muchas ocasiones no podemos dar cuenta de ello.

Para Gadamer, hay una acción de bajo tacto en donde se mantiene una cierta distancia hacia sí mismo o hacia el otro, para evitar violentar totalmente al otro. Pero a su vez se mantiene una abertura hacia lo otro, hacia lo distinto. "... La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida, un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad."⁸² Hablar de generalidad es hablar de lo que no tiene una lógica limitada, normativa y alienante, sino más bien es entender, comprender e interpretar desde muchos y diversos referentes el mundo, sus relaciones y las subjetividades.

En el proceso formativo y la constitución de la alteridad deviene un sujeto culto, pero sobre todo ético. Un sujeto ético que actúa conforme piensa y que considera el sentido que funda a la comunidad, es decir, el sentido del respeto al otro, al antagónico, al que no podemos parecernos pero que si podemos respetar.

El sujeto ético juzga los axiomas, para construir-se en el morar el mundo. El sujeto ético tiene un gusto en elegir y distinguir de su momento histórico aquello que le permite explorar horizontes para ser mejor. Este gusto radica en mantener una distancia ante las vicisitudes del momento histórico, político, económico; así como, ante la tiranía de las modas sociales, educativas, económicas y políticas. Y a la vez recuperar algunos intereses, algunas identificaciones que conforman identidades y que estas no son ajenas al proceso formativo, sino que también lo conforman. Ya que las identidades permiten en un espacio y tiempo las posiciones del sujeto en el mundo.

No hay un proceso formativo si no hay intereses, un gusto, un sentido de comunidad y de morar el mundo, un deseo, una reflexión, una sospecha, un punto nodal que permite reconstruir-me en el devenir de ser sujeto.

La pedagogía crítica-reflexiva, es el arte que interviene en procesos de formación, de ruptura con mundos rigurosos y de interpretación que provocan nuevas miradas. Interviene

⁸² Ibid. p. 46.

de una manera praxica, ya que el pedagogo debe estar inserto en el mismo proceso, aunque claro con camino recorrido y con la consigna de apertura, de escucha y de posibilidad.

La pedagogía se fue construyendo desde un sentido educativo y desde un sentido de formación de los sujetos. La pedagogía equivalía a educación es decir, a un devenir del ser hombre con, para y entre el mundo, se incrementaba su capital cultural y se constituía como sujeto ético, el cual le permitía ser un sujeto que mora su mundo y se relaciona de otra manera con los otros sujetos. Posteriormente la idea de educación como equivalente a pedagogía y cultura se fue separando y la pedagogía se quedo con la construcción del hombre formado y la educación paso a instruir y socializar a los hombres para la vida laboral y social, olvidándose de los intereses particulares e individuales del sujeto. La pedagogía de ser el arte que construye hombres sensibles, humanos, éticos, políticos, creativos y reflexivos, pasa a ser una ciencia que se construye desde perspectivas del positivismo, rigurosidad, comprobación y sistematización para crear hombres que respondan y reproduzcan el orden de lo social, rescatando la idea de educación como socialización e instrucción.

La pedagogía se construye entre veredas de formación y normatividad; y la educación se construye entre veredas de instrucción-reproducción y capacitación para la vida y el trabajo. Tanto una pedagogía normativa, como los discursos educativos actuales se sostienen en teorías funcionalistas, estructuralistas, pragmáticas, instrumentales y utilitaristas; son teorías y prácticas que caen el autoritarismo, el reduccionismo y en la negación de todo proceso formativo La pedagogía formativa y la educación dialógica se construyen entre teorías y prácticas reflexivas, críticas y propositivas de proyectos pedagógicos los cuales apuestan por la cultura, la estética y la política.

Toda esta complejidad epistémica sobre la pedagogía y la educación se va tejiendo, destejiendo entre los discursos de las tradiciones, de las huellas y de las propias condiciones del presente. Se van constituyendo debido a la interferencia de las políticas económicas, las políticas sociales, el campo administrativo, el mercado y el avance moderno, posmoderno, postindustrial, poscolonial y transmoderno - según el caso- de las sociedades.

Estos factores de lo económico, lo político, lo social y lo religioso extienden una determinada construcción discursiva sobre la cuestión de lo pedagógico y de lo educativo. Lo legitiman ya sea como ciencia, ciencias, praxis o arte; como procesos de capacitación, de normalización, de normatividad, de construcción, o de formación.

Según en el enfoque o paradigma en la que se encuentre construida la pedagogía y la educación, también se instalan sus propias prácticas, sentidos y discursos, en los cuales se pretende construir determinadas subjetividades. Vuelvo a insistir en que todos estos diferentes enfoques se articulan y se sobredeterminan unos con otros.

La pedagogía y la educación desde lo formativo brindan posibilidades de actuar y pensar de otras maneras y así realizar prácticas docentes que reflexionen y enriquecen su hacer.

La idea de los procesos de formación en el marco pedagógico y en el marco educativo del presente, se juegan desde distintas construcciones de verdad, de imagen del mundo, y de representaciones reales, simbólicas e imaginarias. En el capítulo posterior veremos como se ha constituido la educación y la pedagogía en el discurso de las políticas educativas del presente.

3.3 Consideraciones.

A partir de reconocer que la construcción del campo pedagógico es altamente complejo debido a que se ve constituido desde diversas disciplinas como la filosofía, la historia, la sociología, la psicología, y desde sus diversos enfoques tales como el crítico-reflexivo, los hermenéuticos, los tradicionalistas, los utilitaristas, los estructuralistas y los funcionalistas. La pedagogía como una disciplina y como campo de intervención se diversifica en su construcción y re-construcción a partir de aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos.

En esta investigación trato de mirar la diversidad de enfoques en los que se construye lo pedagógico, sin embargo la postura que asumo y para realizar mi análisis interpretativo se apega a la construcción pedagógica crítica-reflexiva y por tanto las interpretaciones y construcciones que expongo sobre la formación como un proceso que va reconstruyendo, cuestionando lo dado y lo que intenta fijarse como discursos legitimadores.

Para ello recupero lecturas, teorías y visiones con sentidos críticos-reflexivos los cuales parten de la Escuela de Frankfurt, pero que también desde otros sentidos se ubica esta postura en escuelas francesas,, anglosajonas, suecas, suizas y polacas. Y en sus huellas encontramos señas del pensamiento de la Grecia antigua, del humanismo religioso y del humanismo ilustrado; así como de los filósofos llamados de la sospecha Marx, Freud y Nietzsche.

Entiendo por una postura pedagógica crítica-reflexiva un posicionamiento teórico-práctico (praxico) que involucra el escuchar y el comprender lo otro; las posibilidades y las alteridades. Esto se logra en medida en que uno se va implicando como lector, como investigador, como sujeto autoreflexivo de sus propias prácticas discursivas, es decir, como un sujeto que se reconoce con los otros, con la otredad que es tan distinta y a la vez tan igual a uno mismo. Esta perspectiva provoca a crear nuevas miradas y recuperar las miradas que se van creando en los bordes de las teorías, pero sobre todo las que se crean

en las prácticas, en los actos de los márgenes, de las superficies de lo dado y de lo dado dándose.

Pensar lo pedagógico incluye pensar, recuperar, reconocer y cuestionar el cómo lo hacen y por qué, todo el conjunto de influencias, fuerzas y dispositivos formadores que son múltiples y sobredeterminados los cuales constituyen subjetividades reproductoras de los discursos legitimadores o subjetividades alteradas o subjetividades que se juegan en la multiplicidad de los discursos según su posicionalidad en el contexto, en las situaciones y en sus experiencias que se le presenten.

Los conocimientos pedagógicos críticos-reflexivos constituyen procesos de formación y colocan a los sujetos como sujetos éticos y como ciudadanos, por tanto son sujetos en devenir.

Desde este panorama sostengo que la pedagogía tiene como objeto de estudio a la formación de los sujetos y esto nos remite a mirar y recuperar los diversos lugares, espacios, instituciones e imágenes del mundo, ya que estos en su juego visibilidad-invisibilidad forman parte de la constitución de las subjetividades y de las posiciones de sujeto que asumen esas subjetividades en diversas situaciones.

La visión histórica que traté de esbozar y de cuestionar al principio de la escritura de mi investigación sobre la construcción del discurso pedagógico y su objeto de estudio que es la formación nos permite:

- a) Comprender el desarrollo histórico-filosófico-político-económico de la pedagogía, de la educación y de la formación.
- b) Reflexionar el cómo la política y la economía existente en un determinado tiempo y espacio va transformando las prácticas discursivas de la pedagogía, la educación y la formación y éstas a su vez van colocando a los sujetos en el mundo.
- c) El ubicar epistémicamente el devenir, las diferencias y sus articulaciones entre pedagogía, educación y formación, ya que en las condiciones del presente es necesario

tener una visión amplia del horizonte de lo pedagógico y de lo educativo; de su construcción como un arte o como una ciencia. Para no caer en discursos vacíos o confusos.

d) Y entender que en el presente la gran diferencia, pero a la vez su necesaria articulación entre práctica educativa y práctica pedagógica nos remite a esta discusión epistémica; así como el devenir de las prácticas docentes y sobre todo pedagógicas. Temáticas que trabajaré en los siguientes apartados

CAPÍTULO III

LOS MATICES DE LA EDUCACIÓN EN LA CONDICIÓN POSGLOBAL.

En este apartado se trabajará la relación que tienen las políticas educativas del presente con la formación dentro de la educación superior, partiendo de un rastreo en el Plan de Desarrollo Nacional y estados del arte que visualizan las nociones metaconceptuales que marcan las pautas de abordaje curricular y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para ello realizaré entrevistas a estudiantes y maestros con la finalidad de construir una mirada sobre las experiencias de formación, aprendizaje y enseñanza en la condición posglobal. La pregunta que delinea este segundo capítulo es: ¿Hay un proceso de formación en las prácticas del presente de los maestros y los estudiantes?

3.1 La globalización en el panorama social.

El capitalismo se desarrolló y se difundió por todos los rincones del mundo, sobre todo en las periferias y centros de las grandes ciudades. "... En varios aspectos, el bloque capitalista se volvió progresivamente poderoso, activo y agresivo. Logró transformar el militarismo, mejor dicho, el complejo industrial-militar, en un componente estructural básico y dinámico de la reproducción ampliada del capital a nivel mundial, sin olvidar que en la expansión cíclica pero continua del capitalismo comprende tanto a la producción material como a la cultura. Desde el inicio de la guerra fría la industria cultural del capitalismo pasó a realizar tareas fundamentales y eficaces en la guerra ideológica que acompañaba a la propia guerra fría. En todos los niveles, el capitalismo surge como un poderoso sistema, un proceso civilizador, imponiéndose a cualquier otra forma social de vida y de trabajo. Lo que

ya ocurría antes de las crisis en los países del Este europeo, ocurre de manera abierta y expansiva. El capitalismo continúa presente como cerco, bloqueo, hostilidad y penetración en China, Corea del Norte, Vietnam y Cuba.”⁸³

El capitalismo global se difunde en una gran pluralidad de estructuras que ordenan sujetos, sociedades, etnias, culturas, colectivos, grupos y hasta los colectivos en resistencia. En la globalización, nuestra política-económica del presente, “... cualquier proyecto nacional solamente puede ser propuesto y realizado a partir de la plataforma establecida por una economía política de ámbito mundial...”⁸⁴

La globalización no se constituye políticamente como una ideología homogénea, si no más bien, se piensa como una articulación entre la atención a la heterogeneidad y la diversidad; con la gran intención de formar grupos que se identifiquen con procesos simbólicos, de estilo, de modas, de formas de vivir, formas y procesos laborales, de reproducción, sentimientos e imaginarios y con estos dispositivos atrapan a los sujetos en las redes de la globalización, es decir, en mallas, que involucran y absorben a los sujetos hacia el consumismo y al individualismo narcisista.

La intención de la globalización es lograr homogeneizar los intereses y subjetividades desde estrategias heterogéneas y diversas, reajustando constantemente las estructuras de dominio económico y político para someter y dominar a los sujetos de todos los lugares del mundo, impidiendo así la participación colectiva y reflexiva de los sujetos para con las políticas económicas, los macroprocesos educativos y la vida cotidiana que se vuelca en el consumismo masivo.

“Sucede que tanto las desigualdades y contradicciones como la interdependencia y la integración se fundamentan en la diferenciación inherente a las diversidades sociales, económicas, políticas y culturales. Diferenciaciones que abarcan etnias, minorías, religiones, lenguas y otros determinados individuos, grupos, clases, nacionalidades, pueblos. En todo tipo de sociedad, y en particular en la sociedad estratificada en grupos y clases sociales, las diversidades frecuentemente se desdoblán en desigualdades, jerarquías. La misma enajenación inherente a la distribución desigual del producto del trabajo colectivo,

⁸³ Octavio, Ianni. La sociedad global. Siglo XXI, México, 2004, p. 9.

⁸⁴ Ibid. p. 29.

inherente también a la expropiación de muchos por algunos cuantos, sirve de base a las jerarquías, las marcas, los estigmas. Así se producen y reproducen modelos y valores socioculturales, signos y símbolos, estereotipos e ideologías que constituyen una parte fundamental del tejido de la sociabilidad burguesa en un medio local, regional, nacional, continental y mundial.”⁸⁵

Para hacer toda una macropolítica económica mundial se entretajan países poderosos, empresarios, instituciones privadas, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y organizaciones internacionales que disponen de legitimidad, recursos (infraestructura y supraestructura) y capacidad para actuar en la mayoría de los países de todos los continentes. Estos actores implementan estrategias de corte político-económico global en todos los gobiernos e instituciones privadas y públicas que desarrollan una dominación ideológica y de acción en cada uno de los sujetos y cada una de las sociedades, comunidades y grupos.

A ello se incorpora una industria cultural que en su unificación de pautas para la construcción de discursos, conocimientos, saberes que informan y que a su vez constituyen parte de la cultura de los sujetos y de las comunidades; les hacen creer mediante sus múltiples mensajes que hay una consideración a las diferencias y diversidades culturales, sociales, políticas, económicas, religiosas y educativas. Y lo que sólo crean son ilusiones de felicidad, estabilidad, de satisfacción para atraparlos en la dinámica del consumismo.

La industria cultural se refuerza por el avance de la tecnología electrónica, y de ahí que se difundan todas las construcciones imaginarias del consumismo global; convirtiéndolas y reconvirtiéndolas para que los sujetos estén siempre enredados en el consumo de lo novedoso; además de crear estrategias para que los sujetos adquieran saberes especializados y reduccionistas sobre las concepciones del “mundo”.

“La industria cultural puede ser vista como una técnica social por medio de la cual se trabajan las mentes y los corazones. Claro que su eficacia es desigual e incluso equilibrada por la creatividad cultural de individuos, grupos y clases en diferentes condiciones de vida y de trabajo. Pero es una expresión innegable de la cultura mundial y está presente en el

⁸⁵ Ibid. p. 85.

modo en que los individuos y las colectividades se informan, se divierten, ocupan su tiempo libre, piensan en los problemas reales y en los imaginarios. Gran parte de los trabajadores asalariados de todo el mundo, del campo y de la ciudad, de todas las etnias, culturas, lenguas y religiones, es alcanzada por los mensajes de la industria cultural”⁸⁶

Por consiguiente, la industria cultural ejerce el poder de intelectual, de académico y de interventor educativo-informativo. Su intención no es crear procesos de formación, sino de dominar las subjetividades reflexivas, críticas, y creativas. Los dispositivos de poder actúan en personas, vida cotidiana, cosas e ideas; así como, relaciones interpersonales y construcciones alternativas para morar el mundo. Las diferencias subjetivas y colectivas se ven destruidas por la agresividad del mercado. Un mercado que promueve competitividad, productividad, funcionalismo, lucro, individualización, silencio, reproduccionismo, apatía e indiferencia que niega al otro tal cual es.

“Todas las principales formas de poder global prevaecientes en el mundo contemporáneo están unidas según los principios de la economía de mercado, de la propiedad privada, de la reproducción ampliada del capital, de la acumulación capitalista en escala mundial. Pero la economía siempre es política, los factores de producción o las fuerzas productivas son también sociales. Las relaciones los procesos y las estructuras de apropiación económica son siempre también de dominación política, incluyendo antagonismo e integración sociales.”⁸⁷

Las construcciones político económicas de la sociedad global se organizan internacional y mundialmente y buscan preservar la acumulación de capital en unos cuantos hombres del mundo, los cuales organizan, planean y someten el movimiento del mundo. “... Sucede que la globalización en curso produce y reproduce desigualdades y antagonismos, en los que se polarizan grupos, clases, etnias, minorías y otros sectores de las sociedades nacionales y de la sociedad global. Por la forma en la que se está llevando a cabo, la globalización del mundo, al mismo tiempo que integra y articula, disgrega y tensa, reproduciendo y acentuando desigualdades en todos los cuadrantes.”⁸⁸

⁸⁶ Ibid. pp. 92 y 93.

⁸⁷ Ibid. p. 94.

⁸⁸ Ibid. pp. 98 y 99.

Empero sus contradicciones, antagonismos y articulaciones de la globalización se sigue transformando y transforma las relaciones intersubjetivas, las actitudes éticas, deteniendo procesos formativos, así como, una educación pública, libre, formativa, diversa, reflexiva, ética y autocreadora.

Es necesario ubicar que las políticas educativas descansan bajo las sombras de los procesos globalizadores⁸⁹ y sobre todo de la ideología de las políticas económicas internacionales. Bauman (2001), nos muestra que los procesos globalizadores han configurado a las nuevas sociedades creando beneficios y ventajas para algunos pocos sectores sociales; pero a la vez hundimiento y negación para otros que son mayoría. Las consecuencias de esto llevan a la pérdida de comunicación, de diálogo, de encuentros, de resistencia, de equidad, de ética y de acción. “Los procesos globalizadores incluyen una segregación, separación y marginación social progresiva. Las tendencias neoliberales y fundamentalistas, que reflejan y articulan las vivencias de los beneficiarios de la globalización, son hijos tan legítimos de ésta como la tan festejada hibridación de la cultura superior, es decir, la cultura de la cima globalizada...”⁹⁰

En las nuevas sociedades las dimensiones de espacio-tiempo, lejos-cerca, personal-impersonal, público-privado, pierden importancia para la velocidad de la comunicación que aparece con el desarrollo tecnológico; por esta razón, los procesos globalizadores se convierten en la guerra por el espacio y así poner en punto cero la cuestión de la distancia.

Estos procesos tan sofisticados y aparentemente socializadores, educativos, formativos, intersubjetivos y de beneficio social; muestran tres grandes problemáticas que arrastran a constituciones de sujetos flexibles, inmediatos, informados, globalizados y pragmáticos: sujetos cosificados.

⁸⁹ Chomsky en su libro *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Expone que la idea de globalización aparece en los años 50 en Estados Unidos en el consenso neoliberal de Washington, plantea que es un conjunto de principios favorables para el mercado, para EU. y para algunas instituciones financieras internacionales. Sus reglas fundamentales son: liberalizar el comercio y las finanzas, dejar que el mercado creen los precios, acabar con la inflación, privatizar y diseñar estratégicamente programas rigurosos de ajuste estructural “...Estabilidad significa seguridad para las clases altas y las grandes empresas extranjeras, cuyo bienestar debe protegerse. Estas amenazas contra el bienestar del sistema del mundo capitalista justifica el uso del terror y la subversión para restaurar la estabilidad... Incluso es posible desestabilizar para conseguir la estabilidad...” p. 22 Hay por tanto en todo proyecto de globalización el fin de asegurar la propiedad privada para crear estrategias de mercantilización, cosificación en el consumo y homogeneidad enajenada.

⁹⁰ Zygmunt Bauman. *La globalización. Consecuencias Humanas*. FCE, México, 2001, p. 9.

La primera problemática es la de estar al mismo tiempo sometidos a lo conocido, a lo determinado pero también a la posibilidad de explorar lo desconocido, lo extraño, lo que esta fuera de mi alcance social, cultural y económico; pero que tiende a crear en lo cotidiano frustraciones y la imposibilidad de recrear su vida cotidiana, es decir, que los sujetos al no tener una conciencia de clase, de sí mismos y de su entorno, así como de la estructura social no podrán constituirse sus propias imágenes del mundo.

La segunda problemática es la negación y cancelación de la comunicación intersubjetiva, y de la posibilidad de constituirse como un sujeto crítico de su tiempo, pero a la vez propositivo y práctico. Esta problemática origina el olvido de los saberes y conocimientos culturales y sociales que se dan en la interacción, en el diálogo, en la lectura, en los conflictos intersubjetivos y en las relaciones corporales, subjetivas y de rememoración.

“...La comunicación barata significa tanto el veloz desborde, asfixia o desplazamiento de la información adquirida, como el arribo veloz de las noticias. Puesto que las aptitudes del cuerpo han cambiado poco desde la era paleolítica, las comunicaciones baratas inundan y ahogan la memoria, en lugar de alimentarla y estabilizarla...”⁹¹

Las dos primeras problemáticas permiten mostrar la tercera que tiene que ver con la desubjetivación del espacio, ya que está organizado por factores técnicos, la velocidad de su acción y el coste de su uso. El espacio es cosificado y racionalizado en la perspectiva del control, del mercado y de la apariencia. El espacio dejó de ser el lugar en donde mora el sujeto, el lugar en donde existe, vive, crea y reflexiona sus experiencias que construye en las relaciones con los otros y con el mundo.

“...Un territorio despojado de espacio público brinda escasas oportunidades para debatir normas, confrontar valores, debatir y negociar... No hay lugar para los líderes de opinión locales, ni siquiera para la opinión local como tal:”⁹² Por consiguiente la creación y promoción de significados y valores son extraterritoriales y en el fondo llevan a conformar una visión global y sin diferencias de las costumbres, de los hábitos, de los usos, de la cultura, de los saberes, conocimientos y de las subjetividades; así como, la imposibilidad de transformar desde la relación intersubjetiva su mundo, su ser, su subjetividad.

⁹¹ Ibid. p. 25.

⁹² Ibid. p. 37.

A demás de reestructurar las prácticas de los docentes y transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Un comentario de una entrevista muestra al respecto lo siguiente:

“... La política se incluye dentro de la práctica educativa. Una política hegemónica, dominante e imperante y una práctica pesimista, mediocre. Estas problemáticas de la práctica docente no se pueden resolver en un curso o seminario. Se tratan de resolver por la vía de la formación y por la crítica de la propia práctica...”

(ENTREVISTA MAESTRA)

Para sustentar y ampliar mejor este punto sobre el cómo se van tejiendo las redes del mercado dentro de los campos educativos y culturales retomaré a Heller y a Rousseau, ya que cada uno desde su contexto histórico y desde su individualidad, nos muestran una mirada crítica hacia su presente que se vuelve un tornado de transformaciones y problemáticas.

Heller (1982), desarrolla la idea de la revolución de la vida cotidiana basándose en la teoría marxista de la revolución. Inicialmente plantea desde una teoría de Marx que el poder, la economía, la política, la religión, la educación, crean dispositivos que fomentan y reproducen sentidos de alienación y que estos en general constituyen la vida cotidiana.

La vida cotidiana aparece para los sujetos como formas y sentidos que aparentan estar ya hechos y conformados, esto es porque se apropian de hábitos, de técnicas y del comportamiento pragmático que garantiza el éxito de la actividad. Aunque también se conforma por nociones y actividades heterogéneas que no se reconocen inmediatamente en la praxis de la vida cotidiana. “...La vida cotidiana es el conjunto de las actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social. No hay sociedad que pueda existir sin reproducción particular. Y no hay hombre particular que pueda existir sin su propia autorreproducción. En toda sociedad hay, pues, una vida cotidiana: sin ella no hay sociedad..., todo hombre – cualquiera que sea el lugar que ocupe en la división social del trabajo- Tiene una vida cotidiana.”⁹³

⁹³ Ágnes Heller. La revolución de la vida cotidiana. Península, Barcelona, 1982, p. 9.

Con este primer argumento la autora se pregunta si la vida cotidiana viene necesariamente alienada o si resulta posible una reestructuración radical de la vida cotidiana que no imponga una pérdida de la continuidad de su estructura. Para dar respuesta, la autora, elabora una idea muy pequeña que dice: “los hombres no seremos capaces de vivir siempre problematizando y poniendo en duda todo lo existente”. Esta frase muestra la inmanencia de la alienación dentro de la vida cotidiana y sobre todo que no hay sociedad sino hay sentidos y formas de reproducción que se limitan a cuestionar los sistemas, los hábitos y las técnicas que la constituyen. Y esto sucede debido a que el arte, la ciencia, la filosofía, el derecho se desprenden de la vida cotidiana debido, en parte, a la productividad y a la alienación que se construyeron en gran medida por la industrialización.

Sin embargo, la vida cotidiana no sólo se somete a las condiciones del capitalismo y de la industria cultural que emiten estilos y formas de vida, sino también se re-produce y produce en el juego de la creación, en el arte. La vida cotidiana, la propia vida es reflexión y autocreación; es conciencia histórica y devenir, es parte de la articulación con los procesos de formación que intervienen en la conducción de la vida social y particular. Aunque esto se da en esta época global en menor medida.

Por su parte Rousseau (1750), en su discurso sobre las ciencias y las artes expone que el desarrollo de la virtud, la perfectibilidad del hombre, la consideración por el otro y la cultura (como *bildung*) se quedaron olvidados para el discurso y expresión del arte, la ciencia y la filosofía moderna consolidándose en ellas un discurso económico-consumista y por tanto de apariencias.

El autor a lo largo de su discurso reflexiona sobre esta cuestión construyendo desde una visión histórica, social, política, económica y educativa que el progreso de las ciencias y las artes han originado un cierto tipo de ceguera, de esclavitud, de consumismo; y que este tipo de progreso desplaza el sentido de que el saber que emiten las artes y las ciencias debiesen generar construcciones de imagen de mundo o de conducción de vida como diría Heller.

Sin embargo, el saber como posibilidad de constituir el mundo y a nosotros mismos en esa relación con los otros se debilita, ya que las artes y las ciencias modernas se someten más a las lógicas de la indumentaria, del lujo, del adorno, del espectáculo, y de considerarse

como instrumentos de dominio, de poder elitista y en ocasiones de exterminio. En la época antigua prevalecía una articulación entre virtud, poder, lujo, espectáculo; pero transformaban y daban imágenes de mundo. En la época moderna sólo crean el adorno y la apariencia.

Para Rousseau la virtud es la fuerza y el vigor en el alma, es sabiduría, gobierno, justicia, bellas acciones, es decir, capacidades que potencializan el sentido de los sujetos en el mundo y que a la vez sumerge a los hombres a una obtención de sencillez, de disfrute intersubjetivo. El adorno, es, por tanto, un ornamento vil, que se inventó para esconder las deformidades humanas que a la vez moldean las costumbres y las virtudes, dotando de uniformidad la existencia, el gusto, el sentimiento y el pensar de los hombres "...Las sospechas, las desconfianzas, los temores, la frialdad, la reserva, el odio, la traición se esconderán bajo ese velo uniforme y pérfido de cortesía, bajo esa urbanidad tan elaborada que debemos a las luces de nuestro siglo..."⁹⁴

Las artes y las ciencias deben ser saberes que doten al hombre de virtud, de conciencia y autoconciencia para ir escapando de los prejuicios y estereotipos que plantea cada época, las sociedades, las costumbres, y la construcción del mundo. Los hombres justos y sabios –según Rousseau–, son aquellos que no participan con el incremento del saber, de la sociedad y de los individuos, sino por el contrario, son aquellos que emiten preceptos a sus discípulos, y actúan con el ejemplo de un hombre virtuoso. Los hombres virtuosos son aquellos que resignifican la tradición, el arte, la comprensión del sujeto y del mundo.

"...Los antiguos políticos hablaban sin cesar de costumbres y de virtud; los nuestros hablan tan sólo de comercio y de dinero..., un hombre tan sólo vale para el Estado el consumo que hace..."⁹⁵ El progreso de las ciencias y las artes trajo como consecuencia el desarrollo económico basado en la tiranía, ya que hay dinero, cultura y lujo para unos pocos e indiferencia, agresividad y pobreza para la mayoría. La política social se rige bajo mantos de productividad, utilitarismo y autoritarismo, por tanto, no define en sus fines la construcción de ciudadanos, ni favorece a los procesos de intersubjetividad, ni mucho menos define micropolíticas sociales justas y equitativas.

⁹⁴ Jean Jacques Rousseau. Discurso sobre las ciencias y las artes. Losada, Argentina, 2003, p. 220.

⁹⁵ Ibid. p. 234

Para acotar el camino del progreso industrial y comercial Rousseau propone que el hombre encuentre el sentido que fomente perfectibilidad⁹⁶ en él y esos sentidos son la cultivación, la inteligencia y el trabajo en común. A este sentido le llamo la praxis de la virtud, la cual se asemeja a la construcción de los procesos de formación. La praxis de la virtud debe dirigir a los sujetos a su cultivo y este será el deber de formarse, de cultivarse, para transformar los sentidos viles de la política, de la economía, la moralina, la educación normativa, del poder sobre los otros.

Heller al igual que Rousseau plantea - desde su individualidad pero con la particularidad de la mirada social – que la esencia de la alienación de la vida cotidiana no ha de buscarse en la praxis de la vida diaria sino en la relación del individuo con las praxis de la vida que se sumergen en la capacidad o incapacidad de elegir la misma praxis. Esto remite a la autora a marcar una diferencia entre la particularidad y la individualidad pero a la vez la necesidad recíproca entre una y otra.

La particularidad tiene que ver con la praxis de la vida cotidiana y la individualidad con la objetivación de la actividad que muestra la autoconciencia del sujeto. Esta autoconciencia que se va construyendo entre la conciencia de la praxis social, la reflexión y la duda que se le hace a la vida cotidiana.

La autoconciencia o la individualidad desborda una y otra vez el mundo dado de la vida cotidiana y por esta razón la reflexión, la alteridad o la autoconciencia no desempeña un lugar dentro de la organización de la vida cotidiana. “...Porque el individuo organiza su cotidianidad de un modo tal, que estampa en ella la marca de su individualidad,... A partir de las posibilidades abiertas tanto por la división social del trabajo como por el marco de la forma de vida o por la escala de valores vigente, y dentro de ellas, el individuo forja esa relación conciente configuradora con las condiciones de vida que, siguiendo a Goethe, llamaremos conducción de la vida...”⁹⁷

La vida cotidiana se constituye por la dialéctica de la determinación-indeterminación que en un momento dado por medio de estas individualidades que logran hacer un registro que

⁹⁶ La perfectibilidad tiene que ver con la “...capacidad de convertirse en algo que no era y, por lo tanto, por el hecho de que puede dejar la pura necesidad e introducirse en el reino de la libertad...” Tzvetan Todorov. El jardín imperfecto. Paidós, Barcelona, 2005, p. 128

⁹⁷ Ágnes Heller. Op.cit., p. 14

desborda la vida cotidiana es que se posibilita la conducción de la vida social que a su vez en un pasar el tiempo se vuelve en algo determinado. Cabe destacar que la conducción de la vida se refiere a un sujeto individual que establece relaciones consigo mismo y con su sociedad brindándole un toque de individualidad a su existencia en la vida cotidiana. En la conducción de la vida objetivamos nuestras posibilidades de ser, de existir y de habitar el tiempo y el espacio.

“La concepción del mundo no es simplemente ideología; es, además, una ideología individual; es la imagen del mundo -... - con la que el particular ordena su propia actividad individual en la totalidad de la praxis... el individuo es guiado por la imagen del mundo en la tarea de dirigir su vida, en la ordenación de su propia forma de vivir”.⁹⁸ La ideología individualizada se muestra como imagen del mundo que propone la transformación de la praxis de la vida cotidiana o a palabras de la autora esta imagen del mundo o visión de individualidad desmitifica el mundo, es capaz de desfetichizarlo, de distinguir y seleccionar los metarrelatos y esto muestra una noción ética y filosófica, agregando así la idea de estética sobre sí mismo y su mundo.

En el siglo XXI las políticas socio-económicas de corte técnico científicista, pragmática y utilitarista se trasladaron fuertemente al ámbito de lo educativo, a las escuelas, instituciones privadas y públicas, a las aulas, a la profesionalización y procesos de formación, a la vida cotidiana, a las fábricas, talleres y empresas. Modificando así las prácticas discursivas, las representaciones del mundo, la existencia y la constitución de las subjetividades.

El avance de la construcción de conocimiento de las diversas disciplinas se ve sobredeterminado por la postindustrialización, y en esta investigación la construcción de estos conocimientos los ubicamos en tres rubros: los conocimientos institucionales, los conocimientos educativos y los conocimientos pedagógicos.

1) Conocimientos institucionales se entenderán como prácticas discursivas que fomentan un tipo de comportamiento que es legitimado por los que tienen el poder en este caso los empresarios y las grandes corporaciones como el Banco Mundial, los Organismos Internacionales, Fondo Monetario Internacional, UNESCO; CEPAL; entre otros. Mediante la

⁹⁸ Ibid., p. 16

implementación de métodos y técnicas de enseñanza muy elaboradas y globales se desarrollan ciertas competencias que se requieren para ser productivos y consumistas, por tanto, responden a las expectativas del avance industrial, tecnológico y científico. Tiene como fin la inculcación de hábitos, costumbres, rituales y valores estereotipados que conllevan a la supervisión, control, disciplinamiento de las subjetividades.

2) Los conocimientos educativos son prácticas discursivas de conocimientos especializados que tienen como finalidad la construcción de un sujeto útil para su sociedad y para la productividad. Estas prácticas discursivas preparan a los sujetos para la vida laboral haciendo uso de las competencias desarrolladas y dotándoles una visión global, limitada y desarticulada sobre los procesos económicos, políticos, administrativos, sociales e históricos que acontecen.

3) Conocimientos pedagógicos crítico-reflexivos que son prácticas discursivas que ponen en duda los discursos legitimados a palabras de Lyotard (1993), los grandes metarrelatos que ha construido nuestra sociedad posmoderna y sus legisladores. Estos discursos cuestionan, critican y sospechan de las representaciones que emiten las imágenes del mundo. Interviene en los procesos formativos de los sujetos consolidando un pensamiento reflexivo que le permita hacer distinción y mirar o crear las relaciones entre los enunciados, las categorías y los conceptos que constituyen el conocimiento articulándolas con un particular contexto histórico, político, social, cultural religioso, educativo. Posibilita la creación de nuevos conocimientos, procesos de formación, formas de mirar, visualizar, sentir, y pensar el contacto con el "mundo". Es decir, nos permite construir diversas lecturas que se pueden hacer del mundo y de nuestras relaciones con el mundo.

Tenemos que reconocer que las tres construcciones de conocimiento como prácticas discursivas interactúan dentro de un mismo contexto, un mismo programa de estudios y a veces dentro de la misma práctica docente. Estos discursos tienen la posibilidad de cambio, ya que, se van reconfigurando o consolidando según las condiciones intersubjetivas y culturales, según el tiempo y el espacio, según los procedimientos y reflexiones que ocasionen sus aprehensiones.

Cabe destacar que los tres discursos sobre el conocimiento permean el campo actual de las políticas educativas tanto internacionales como nacionales. Estos conocimientos

promueven la idea de equidad y calidad en el sistema educativo mexicano, en las políticas institucionales y en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Además de utilizar el término formación como idea de mejoría y calidad en los procesos educativos.

La equidad y la calidad de la Educación Superior se fundamentan desde los conocimientos institucionales que a la vez responden a conocimientos deterministas propuestos por organismos internacionales y nacionales (tecnólogos y banqueros). Y por conocimientos educativos, que se apropian de categorías como formación, para producir discursos legitimadores, esencialistas y especializados. Estas dos construcciones tratan de performatear las subjetividades, cosificar y alienar a los sujetos para seguir reproduciendo las lógicas de consumismo y los discursos que enriquecen a unos pocos y empobrecen política, cultural, ética, económica y creativamente a la mayoría de los pobladores del mundo.

De esto depende que los procesos de formación no se constituyan institucionalmente y la difusión y reconstrucción de conocimientos crítico-reflexivos sean limitados y en algunas políticas educativas e institucionales las nieguen y hasta traten de borrar todas sus huellas. Aquí la idea de formación adquiere un matiz de constituir una calidad y productividad; una estandarización de las prácticas discursivas y esto repercute en las prácticas docentes como se mostrará en el siguiente capítulo.

3.2 La universidad y las políticas educativas en el contexto de la posmodernidad global. (Entrevistas.)

Presentar las políticas educativas dentro del panorama de postindustrialización me permite situar el objeto de estudio de esta investigación el cual es formación, docencia y práctica pedagógica; ya que en el planteamiento de las políticas hay un perfil deseable de docente y de sus prácticas, pero también hay un hacer que tiene caracterización de proceso formativo y sin embargo es meramente capacitación desarrollo de competencias para el servicio y la productividad.

A partir de la década de los años noventa las políticas económicas dirigieron la mirada a la reestructuración de la educación formal con la intención de brindar calidad educativa, es decir, cobertura y terminabilidad de los estudios que se cursan, disminuir el analfabetismo y el rezago escolar. Así como, brindar equidad o igualdad de oportunidades a los grupos más vulnerables; indígenas, comunidades rurales, grupos de marginación extrema y grupos que abandonan los estudios por múltiples situaciones, sobre todo de índole económica.

Las tendencias de la política educativa a comienzos de los noventa fueron la de calidad, equidad, relevancia, eficiencia y eficacia; nociones que hasta el momento han seguido construyendo los discursos de las políticas educativas y económicas pero quizá ahora más reestructuradas, ya que, se realizan investigaciones que indaguen sobre situaciones específicas de las localidades para que al ser aplicables comprometan a los estados y al gobierno a consolidar la plataforma de la calidad y la equidad educativa. "... Además de los problemas de cobertura y calidad prevalecientes, se debían considerar los nuevos retos, surgidos en la última década, que han producido brechas más profundas, como es el acceso más limitado de los sectores más pobres a la tecnología y, por tanto, a los modernos procesos de organización y distribución del conocimiento, situación que provoca un nuevo

tipo de segregación basada en la información y que, de no ser atendida, incrementará las diferencias sociales y económicas existentes.”⁹⁹

Las políticas educativas desde el marco de la modernización educativa mexicana aclaran tres sentidos sociales.

1) Se dirigen a continuar el proceso de desarrollo humano que se dio a pesar del fallido proceso de industrialización y desarrollo económico, es decir de brindar educación, salud, vivienda, alimentación para aumentar la esperanza de vida. Y a sí tener más capital humano.

2) Se dirigen a compensar coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización, con esto se pretende que el Estado tenga menos posibilidades de intervención para con los ciudadanos (desaparecer la idea del Estado benefactor), liquidar la norma de bienes y servicios básicos a los que se tienen derecho.

3) Están pensadas para instrumentar toda una política económica en donde sus objetivos son como se ha mencionado con anterioridad reestructurar al gobierno descentralizándolo a la vez reducirlo y dejarlo en manos de organismos internacionales, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y a una competitiva sociedad civil que se ve en la dinámica de las corporaciones.

“La consigna del éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás. Ser competitivos significa estar en condiciones de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios...”¹⁰⁰

La Universidad se inserta al nuevo contexto de posmodernidad global: globalización, poscolonialismo, consumo, mercado e industria cultural. Lo hace desde diversas acciones como el diálogo, la tolerancia, la apertura, la performatividad, la legitimidad que promueve la sociedad de conocimiento, información y aprendizaje global. La universidad como un espacio de intersubjetividad, constitución de subjetividades críticas, humanistas y reflexivas sobre el espíritu de sus tiempos; teme convertirse en un simple medio por el cual se

⁹⁹ Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional. SEP-FCE, México, 2006, p. 30.

¹⁰⁰ José Luis Coraggio. Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Fotocopias, pp. 16 y 17.

instituyen sujetos informados, que respondan a los requerimientos laborales que construye el mercado desde sustentos operativos, tecnológicos y rigorismos científicos.

Sin embargo, el conocimiento, la información y el aprendizaje global demuestran que tiene un fuerte impacto social, que son operativos, realizables, funcionales, vendibles y que su apertura crea infinidad de formas, que es flexible e intercambiable. Por tanto, estos procesos educativos globales no tienen un centro, ni condiciones, ni límites, ni fronteras. Todo es legítimamente válido mientras contenga un valor de cambio, sean eficientes (instantáneos y automáticos) e inserten a los sujetos a determinados estilos y formas de vivir y consumir y controlen los comportamientos, deseos, acciones, posibilidades, resistencias y sospechas.

En los conocimientos, información, aprendizajes globales no hay construcción de subjetividades críticas, ni mucho menos autocreación; no hay intercambios, cooperación, complementariedad, discusiones públicas, sobre temas relevantes para la construcción de lo social, no hay diálogo, ni relaciones personales que realicen sus contratos de compromiso, tolerancia, respeto; no hay aprendizaje, experiencias formativas de los errores, no hay una conciencia histórica, un reconocimiento a ciertas categorías y experiencias del pasado que sirviesen para mejorar el presente o proyectar el futuro; no hay una admiración por el descubrimiento de la contemplación del interés humano, creativo y estético.

Hay más bien la tendencia a vivir el presente como es que viene, como es que lo imponen; hay velocidad, exceso, desecho, control, utilidad eficiente y satisfacción inmediata. La vida cotidiana y educativa esta performateada a lo global, por tanto, hay como dice Todorov “un autismo humano”, un individualismo, un andar solo, completamente solo por el camino sin reconocer a los otros, la necesidad y la implicación que tenemos de y con los otros. “...Las nuevas formas de comunicación y de información no facilitan necesariamente la interacción humana: cada cual está solo, sentado frente a la pantalla de su ordenador; e incluso cuando somos varios los que miramos un mismo programa de televisión, nuestras miradas permanecen paralelas y no tienen ninguna posibilidad de cruzarse...”¹⁰¹

¹⁰¹ Tzvetan Todorov. El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista. Paidós, Barcelona, 2005, p.323.

En las sociedades globales debemos de volver a situar las relaciones intersubjetivas, la sociabilidad que son construcciones que permiten establecer puentes de comunión entre los sujetos por medio del encuentro, de la mirada mutua que nos permite reconocer-nos, considerar-nos y complementar-nos. “...El hombre no existe fuera de los demás hombres...”¹⁰²

Para Barnett (2002), hay dos tesis de la performatividad, las cuales se articulan y hacen del conocimiento contemplativo, ético, reflexivo, crítico y creativo; un conocimiento global que contiene trampas para los desprevenidos. La primera tesis subraya los rasgos abiertos del rendimiento epistemológico. Ingresos, regeneración económica, hacer amigos e influir sobre ellos asegurándose para sí mismo status público y seguridad social y profesional. La segunda tesis, los rasgos anteriores se convierten en fines en sí mismos y por tanto no hay nada de malo ganar dinero, utilizar a los otros e influir en ellos. Por tanto, los académicos pueden ganar fortunas al convertir sus ideas en tecnologías y lanzar empresas para comercializar sus productos del conocimiento.

Detrás de estas dos tesis ostentosas de la performatividad, hay formas que anuncian el fin de una universidad crítica, humanista y reflexiva; una universidad sin condición, dialógica, tolerante, creativa productora de conocimientos y saberes alternativos y en ocasiones en resistencia. Una universidad que considera a las diferencias y condena las desigualdades cuestionando los procesos de productividad global que ocasionan agresividad y desigualdad en las comunidades más desprotegidas económica, política, cultural y educativamente hablando.

La lógica de la ideología performativa constituye el tejido de la vida cotidiana, de los procesos de formación anclados en enseñanzas mecanizadas e industrializadas que simulan progreso en la cultura y en la formación de subjetividades reflexivas. El tejido consiste en constituir a los sujetos en servidores y consumidores mediante grandes relatos (metarrelatos) que legitiman las formas, los estilos, y las subjetividades. Estos grandes relatos se caracterizan por estar sustentados en enunciados científicos y narrativos pero pragmáticos, es decir, rigurosos, totalizadores y que se entienden como una ley o norma que exige sutilmente atención al llamado y por tanto reproducción y consumismo.

¹⁰² Ibid. p. 140.

El desarrollo, reproducción y transformación de los grandes relatos se difunden por medio de la enseñanza y la investigación que desarrollan competencias, habilidades, y aptitudes para seguir la dinámica de las prácticas discursivas que emite la sociedad global. “Dicho de otro modo, se enseña lo que se sabe: así es el experto. Pero, a medida que el estudiante (el destinatario de la didáctica) mejora su competencia, el experto puede hacerle partícipe de lo que no sabe y trata de saber (si el experto es, además, investigador). El estudiante es introducido así en la dialéctica de los investigadores, es decir. En el juego de la formación del saber científico”.¹⁰³

Dentro de los procesos de educación no hay una elaboración de reglas, pasos, normas alternativas a lo establecido, realmente tanto el maestro como el estudiante o el investigador como el aprendiz o el tutor como el tutorado; se someten a reglas legitimadas y pragmáticas que son elaboradas por empresarios y tecnólogos. “...Las normas de organización del trabajo que prevalecen en las empresas penetran en los laboratorios de estudios aplicados; jerarquía, decisión del trabajo, formación de equipos, estimulación de los rendimientos individuales y colectivos, elaboración de programas vendibles, búsqueda del cliente, etc...”¹⁰⁴ La universidad en ciertos espacios se asemeja a la estructura de una corporación capitalista global, y a los estudiantes, maestros, administrativos sólo se les guía en el desarrollo de adquisición de competencias que se sustentan en saberes legitimados y especializados de corte instrumentalista, eficientista, utilitarista.

El nuevo conocimiento, su epistemología, su utilización es mera información legitimada y performativa, que construye a la vez la supercomplejidad, ya que se crean otros sujetos de ignorancia llamados -según Gimeno-, analfabetas funcionales, que son aquellos que, no saben dos o más idiomas, no reconocen el gran almacén de conocimientos o ideologías preformativas que construyen los poderosos grupos interdisciplinarios, no producen conocimiento utilitarista-pragmático, no son flexibles, no solucionan problemas inmediatos, no hacen uso de las tecnologías informáticas y mucho menos saben programación. En estos espacios educativos el debate, la discusión, la crítica se les desacredita desde ideologías que enuncian que son categorías y procesos que pertenecen al pasado o a una construcción moderna de producción de conocimientos que nunca se consolidó y que

¹⁰³ Jean-Francois Lyotard. La condición postmoderna. Rei, México, 1993, p. 53

¹⁰⁴ Ibid. p. 85

arrastró a los sujetos y a las comunidades a la desigualdad económica, cultural, social, educativa y política.

Los espacios educativos en estos tiempos de postindustrialización constituidos desde políticas económicas de globalización responden más al llamado de las sociedades de la información global que tiende a la uniformidad del ser, sentir, existir subjetivo; que al llamado de la producción de conocimientos desde la reflexión de las prácticas, del debate y de la crítica a nuestros tiempos. Y desde esta perspectiva: "...La universidad está condenada a convertirse en la doncella manoseada, de un nihilismo que es, en buena medida, su propio producto, a menos que seamos capaces de aportar una nueva legitimidad para nuestros esfuerzos por conocer."¹⁰⁵

Bauman (2007), expone que la condición del presente está regida por el mercado, es decir, por políticas de consumismo eficientista que crean productos de utilidad efímera y pasajera. Estas políticas han envuelto todos los sectores sociales, la vida cotidiana y, un eslabón importante ha sido, el campo educativo.

El espacio escolar se va modificando muy rápidamente al ritmo del avance social, político, económico que demandan las políticas internacionales, la globalización, la postindustrialización y las prácticas consumistas que construyen discursividades útiles en el sentido de lo efímero, pasajero e instantáneo. La sociedad en la que vivimos repudia lo cursi, lo eterno, lo duradero, la espera, el pensar en el futuro, el compromiso y la educación en estas condiciones del presente se vuelven un producto y no procesos formativos, es utilidad y no escucha, historia, comprensión y subjetividad reflexiva.

La vida escolar se construye entre mecanismos y técnicas de rigidez, de disciplinas, de control; y a la vez, de flexibilidad para que la aceleración y los cambios repentinos no perturben a los sujetos. Los métodos didácticos se homogenizan, los contenidos y las nociones teóricas tratan de homogeneizar las heterogeneidades; los estilos de enseñanza se mecanizan debido a que el estudiante tiene que consolidar ciertos aprendizajes, ciertas técnicas e instrumentos, ciertas destrezas, habilidades y aptitudes, ciertas competencias. Desde este parámetro el proceso educativo es un producto porque ya están determinados

¹⁰⁵ Ronald Barnett. Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad. Pomares, Barcelona, 2002. p. 70

los conocimientos y los saberes; las teorías y las prácticas, ya que son las necesarias para obtener un empleo. En la escuela se enseña lo que se necesita aprender para la vida laboral.¹⁰⁶ Y la vida laboral es por periodos cortos, ya que, la moda es tener movilidad laboral y permanecer cortos tiempos en una empresa, fábrica, institución o comercio.

“En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten. La perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida se diseña como algo repulsivo y alarmante.”¹⁰⁷

Desde estas perspectivas que constituyen el contexto social de nuestro presente el desarrollo curricular se va reestructurando a los nuevos requerimientos del mundo empresarial-laboral-mercantil. Construir cada disciplina en una especialización no es casual, es toda una elaboración y proceso de seguimiento, vigilancia y control de las prácticas discursivas del mercado, de las políticas económicas. Los conocimientos deben ser útiles desde las lógicas de la oferta y la demanda que determinan los procesos educativos, ideológico-culturales, y de capacitación.

A continuación presento las perspectivas de algunos maestros y estudiantes del nivel superior quienes nos relatan mediante entrevistas abiertas las condiciones actuales en las que se construyen las prácticas educativas de su entorno.

“A mi punto de vista el principal problema al que se enfrenta la pedagogía sería el ver al sujeto como un ser subjetivo y a propiciar el encuentro entre estos, ya que, hoy en día ya no existe una comunicación, ni una interacción personal entre las personas. A pesar de que en las clases se habla de mirar al otro de propiciar un encuentro con el otro que es igual a mí, pues sólo nos volvemos a quedar en

¹⁰⁶ Los procesos ideológicos dentro del campo educativo les demuestran también a los sujetos que los trabajos son por tiempos cortos. Por salud mental y por el bien de la empresa o de la institución no se puede permanecer eternamente o mucho tiempo en un mismo lugar.

¹⁰⁷ Zygmunt Bauman. Los retos de la educación en la modernidad líquida. El lugar de la educación en un mundo sin certezas. Gedisa, Barcelona, 2007, p. 28.

el discurso, también nos quedamos igual ante las prácticas de algunos docentes que vuelven a caer en lo tradicional.” (Entrevista)

Los deseos, los intereses, las necesidades, las problemáticas, las realidades de la comunidad educativa ya no cuentan, sólo cuenta el responder al llamado del gran padre: el mercado. Las prácticas pedagógicas-formativas tienden a desaparecer, se privilegian las prácticas capacitadoras para la vida productiva-laboral y nuestras vidas académicas se van apagando.

Día con día, vemos profesores que se limitan a enseñar lo útil y necesario sin ponerlo en duda; profesores que se sientan y dejan que en equipos se expongan las lecciones constatando que el conocimiento especializado se ha retenido y se constata mediante dinámicas realizadas por los propios expositores. Profesores que en cada clase dejan un mapa conceptual y reportes de lectura que en lo que los firma y registra pasa una hora de clase y en el restante les pregunta el qué trata la lectura, el tiempo termina y se olvida clase a clase de la importancia del diálogo, de la sospecha y de la reflexión.

“El docente que sería el pedagogo, en su práctica se ve impregnada de la misma situación, prácticas impersonales, desinteresadas, sin objetivos de construcción”

(Entrevista)

Vemos estudiantes que demandan conocimientos aplicables, eficientes y líquidos. Estudiantes que en clase se duermen, se distraen con sus celulares, con su mp3, se maquillan, leen el TVnovelas, platican del HI5, de la vestimenta de moda. Entregan trabajos de Internet, o, les piden a sus compañeros de otros semestres su trabajo final y se lo piratean.

“Hay muchas otras problemáticas por ejemplo la apatía que demostramos los alumnos en algunas ocasiones en cuanto a las clases, ya que en muchas ocasiones nos olvidamos del aprendizaje para sólo preocuparnos por las calificaciones, así como también la preocupación de los docentes por otros factores, menos por el aprendizaje de sus alumnos”

(Entrevista)

Vemos profesores, programas de estudio y estudiantes apáticos, pragmáticos, utilitaristas, instrumentalistas, eficientistas, consumistas y piratas del conocimiento. Docentes - investigadores, alumnos -aprendices de los metarrelatos legitimados por especialistas y esto los hace pragmáticos del saber y del conocimiento, sólo repiten lo constituido, lo determinado, la pragmática del saber nos encierra en imágenes del mundo que someten la subjetividad, la acción, la reflexión, la sospecha, la discusión, las diferencias, las rarezas, los extravíos, las múltiples posibilidades de reinventar el mundo, las relaciones y el saber.

“...En el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez. Los conocimientos listos para el uso instantáneo e instantáneamente desechables de ese estilo que prometen los programas de software – que aparecen y desaparecen de las estanterías de las tiendas en una sucesión cada vez más acelerada -, resultan mucho más atractivos.”¹⁰⁸

Pedagógicamente hablando, qué hacer con la vida cotidiana y escolar ante estas situaciones que están determinadas por proyectos políticos, económicos, culturales y educativos eficientistas. Cómo crear procesos de formación ante estas condiciones y prácticas del presente. Cómo intervenir ante la apatía, la instantaneidad, en el uso de internet, en las prácticas consumistas y en la intención de cosificar las subjetividades.

Trabajar arduamente sobre el rescate e importancia del bagaje cultural, de la lectura porque el leer nos muestra posibilidades de morar el mundo y de reconocer otras culturas y así respetar las diferencias. Trabajar la crítica, la reflexión, la deconstrucción de lecturas teóricas que muestran objetivaciones de ciertas prácticas dentro de un contexto determinado y una cultura en específico. Leer, cuestionar, escribir las representaciones que nos muestran las imágenes del mundo y construir un por –venir. En las condiciones del presente se necesita recuperar la vida cotidiana y la vida escolar y educativa desde estas perspectivas de procesos de formación. Si la formación es transformar, es decir, cambiar de formas algo determinado y cambiarse de formas. Es necesario transgredir ciertos discursos de las tradiciones, las ideologías dominantes, las prácticas pragmáticas. Creemos

¹⁰⁸Ibid. pp. 29 y 30

otras imágenes del mundo que liberen, que esteticen y que nos permita expresarnos y participar activamente en la construcción de lo social, lo político, lo educativo y lo cotidiano.

3.3 CONSIDERACIONES

La universidad de nuestro tiempo es una organización compleja que se ha venido adecuando a las circunstancias del entorno político, económico, social, cultural. Ya sea, por la presión directa de la sociedad económica-política, o por los intereses y necesidades meramente educativos y sociales.

La universidad, constructora de posibilidades formativas y éticas y por tanto de sujetos sociales y políticos, hoy por hoy, se enfrenta a la tarea de reivindicar su línea ante una lógica del mercado. Y ante, esta problemática es necesario que los sujetos que coparticipan en los asuntos de la universidad, re-piensen su porvenir.

Desde esta visión general del espacio y tiempo de la universidad, consideramos que el factor político-económico, condiciona la construcción y reproducción de saberes pragmáticos y no prácticos¹⁰⁹. Y esto implica un reto a enfrentar por los sujetos que coparticipan en la universidad de hoy. La cual exige la reflexión y la autocrítica por parte de cada uno de los sujetos y actores que dinamizan la vida universitaria. Revisar la función, participación y papel que deben asumir en la transformación y creación de una universidad sin condición¹¹⁰.

“El imperio del mercado, por un lado, constituye las ideologías y las representaciones del qué, cómo y para qué enseñar y en este modo se depende del uso y avance de las tecnologías, ordenadores y telecomunicaciones, ya que favorecen a la aplicación, producción y

¹⁰⁹ En el terreno de la construcción de saberes pedagógicos, hay una distinción entre pragmático y práctico. El primero se refiere a lo que se hace de una sola manera y no se razonan. Los segundos, tienen que ver con lo que se realiza de distintas formas para llegar a un fin, son razonados dentro del grupo.

¹¹⁰ Ver, Jacques Derrida. Universidad sin condición. Madrid, Trotta, 2002.

legitimación del conocimiento. Los maestros y estudiantes al internalizarlas establecen identificaciones con una identidad de la producción, reproducción, y consumo de bienes materiales y servicios, y entonces tenemos estudiantes que copian textos de Internet y los entregan como trabajos finales, o estudiantes que no leen o no analizan su presente debido al bombardeo de los medios de comunicación o estudiantes que no se responsabilizan de sus actividades diarias dentro del aula. Aunque también, es cierto que las prácticas posmodernas del presente no abarcan todo y a todos, es decir, no determinan totalmente las condiciones del quehacer de la universidad y de sus sujetos. Sin embargo, en ese lado oscuro los estudiantes no alcanzan a distinguir la perversidad del mercado y su desarticulación con los procesos de formación y el sentido ético que trae en sí misma la formación...”
(ENTREVISTA MAESTRO)

La educación superior necesita discutir políticamente la esfera de lo privado, así como, el monopolio del mercado y las implicaciones sociales, educativas que este tiene. Esto permitirá reconocer la tensión formación, políticas educativas y mercado y crear posibilidades formativas y reconstrucción del devenir de la universidad, las relaciones de los sujetos con su mundo y el de las prácticas de los docentes y estudiantes.

CAPÍTULO IV

ESCULTURAS SOBRE LA DOCENCIA.

En este capítulo se presenta a manera de recorrido genealógico las fabricaciones que se hacen sobre el ser y el hacer del maestro.. Las esculturas del maestro reconocen los procesos de formación, el cultivo, la idea de lograr una perfectibilidad, la reflexión y creatividad que debe tener el maestro, el enseñante, el tutor o el docente para obtener una educación formativa. La educación formativa es la cuestión de lo pedagógico, de la autorrealización de los sujetos, el despliegue de su determinismo a su voluntad, a su alteridad.

4.1 Una lectura sobre la arqueología de la escuela y de la docencia.

Dentro del marco del análisis arqueológico de la escuela y de la docencia, me permitiré primeramente definir cuál es el sentido arqueológico que como bien sabemos a mediados del siglo XX aparece con los primeros trabajos de Michel Foucault. “...el único fin de la arqueología es decir la verdad, lo que ocurrió, al nivel del elemento, del proceso, de la estructura de las transformaciones. Colocándome en una actitud mucho más pragmática yo diría que mi máquina es buena no por que transcriba o suministre un modelo que efectivamente da es tal que permite que nos liberemos del pasado.”¹¹¹

El campo de la arqueología se remite al estudio enunciativo, discursivo y estructural de las prácticas que el sujeto emite en su subjetividad y en su subjetivación. Esto nos conduce a reconocer el cómo se constituyen las prácticas discursivas en un contexto histórico. Para Foucault desde la propuesta arqueológica los enunciados son multiplicidades que atraviesan

¹¹¹ Michel Foucault *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona, 2005, p.182.

estructuras, paradigmas y unidades, y hacen que aparezcan contenidos concretos en un tiempo y en un espacio.

“...La función del análisis arqueológico sería en primer lugar; descubrir estas continuidades oscuras que hemos incorporado y, en segundo lugar, partiendo del estudio de su formación, comprobar la utilidad que han tenido y que aún hoy siguen teniendo; es decir, cómo actúan en la actual economía de nuestras condiciones de existencia. En tercer lugar, el análisis histórico-arqueológico permitiría además determinar a qué sistema de poder están ligadas estas bases o continuidades y, por consiguiente, cómo abordarlas... La arqueología es eso: una tentativa histórico-política que se basa... en relaciones de continuidad y en la posibilidad de definir actualmente objetivos tácticos y estratégicos de lucha en función de ellas.”¹¹²

He de considerar en esta investigación la categoría de sobredeterminación y su relación con los procesos y prácticas, ya sean cotidianas o elaboradas desde la reflexión teórica; ya que, permite reconocer la negación de un destino o designio y que un solo elemento conlleva a la finalidad de un acontecimiento. La categoría sobredeterminación enuncia una pluralidad de elementos que juegan en las redes de la estructura y que en momentos determinados conducen a la constitución de un hecho, de un proceso y de una práctica.

Dentro de la práctica docente en el presente se ponen en juego ciertos elementos, tales como las políticas económicas propuestas por empresarios, organismos internacionales e intereses estatales y políticos, como se mostró en el capítulo anterior. En este juego coparticipan sujetos y actores que gestionan los mandatos y los cuales crean la reproducción de prácticas o la transformación. Principalmente, por este motivo, creo necesario desarrollar la categoría de la sobredeterminación, es importante considerar que las prácticas docentes se van construyendo en la dinámica relacional de las políticas en boga, los actores y los sujetos.

La pluralidad de elementos que se ponen en juego, puede o no tener particularidades en común; sin embargo, en sus luchas constantes llega a reconocerse o desconocerse y en esta dinámica construyen otros elementos que también juegan en las relaciones. Esta

¹¹² Ibid. , p. 181.

pluralidad de elementos se enmarca en dos sentidos: el de la subjetividad y el de la estructura social. En los elementos de la subjetividad están (por mencionar algunos) el amor, el odio, la soledad, la alegría, la tristeza, el rencor, el deseo, los sueños, las tragedias, la imaginación, la venganza, la reconciliación, etc. Los elementos de la estructura social son lo ideológico, lo económico, lo político, lo educativo, lo religioso, lo cultural, el orden, lo histórico, etc.

La sobredeterminación indica el juego de fuerzas subjetivas y de estructura social; las cuales son de carácter articulador y antagónico. El carácter de las fuerzas en juego es de toda índole y se conglomeran en un acto o hecho que suele ser precario.

La lectura realizada a Assoun¹¹³(1982), me permite ir más allá de la construcción freudiana sobre la sobredeterminación. El autor menciona que Freud lee a Herbart y éste es quien desarrolla la categoría de pluricausalidad. Herbart quien fue alumno de Fichte, trata de dar solución al problema planteado por su maestro, el problema del Yo-no Yo. Para Herbart el individuo tiene una psique y su elemento constituidor son las representaciones y estas tienen fuerzas negativas y positivas que tienden a la dinámica de lo medible.

“...La primera intuición del psiquismo para Herbart consiste, pues, en la idea de una dinámica cuantificable, o sea un campo de fuerzas y de oscilaciones susceptibles de más y de menos, de un constante de grados muy preciso.”¹¹⁴ Debido al carácter oposicional de las fuerzas es que existe la sobredeterminación, siendo así, los hechos son constituidos por representaciones multicausales. Y esta multicausalidad interviene en el fin de un acto.

Herbart al dar respuesta al problema del Yo-no Yo¹¹⁵, llega a la conclusión de que el origen del sujeto se encuentra en el antagonismo de las representaciones y de esta tesis Freud

¹¹³Paul-Haurent Assoun. Introducción a la epistemología freudiana. S. XXI. México, 1982. pp. 129-142.

¹¹⁴Ibid. p. 130.

¹¹⁵ Herbart plantea toda una explicación al principio Yo-no Yo, no muy bien explicado por Fichte. Assoun lo simplifica así: “ Sea, pues, M como lugar de la contradicción, en la medida en que debe ser a la vez idéntico y no idéntico a N. Sólo se puede superar la contradicción suponiendo en M dos términos, o sea M´ dado como idéntico a N, y M´´ pensando como no idéntico a N. Pero simultáneamente hay que pensar la identidad de M´ y M´´ como contenidos en el mismo M. Cada uno de los términos surgidos del desdoblamiento de M resulta contradictorio con respecto a su identidad con N..., el método lógico lleva a situar el origen del sujeto en el antagonismo de las representaciones que se destruyen mutuamente; el Yo se reduce, al cabo de esa dialéctica resuelta, a un lugar vacío, centro común o punto de cruce de las representaciones. Así, éstas tienen la doble función de materializar la fragmentación del sujeto y de determinarlo, ya que al mismo tiempo constituyen sus actos de autoconservación “ Ibid. pp. 136 y 137.

comienza a estudiar la estructura de la psique y las relaciones con las representaciones, sin embargo, se muestra que las constituciones de la psique y de las representaciones se crean por medio de cadenas de fuerzas que se articulan y/o se polarizan, es decir que las fuerzas de esta cadena multicausal se combina y de ahí que surjan formas de ser o posicionalidades diversas en un mismo contexto.

Debo de matizar que el juego de las fuerzas no sólo entra en oposición sino que también suelen articularse y posibilitan la reproducción, el antagonismo, el oscurecimiento, el debilitamiento, las provocaciones y las transformaciones.

La estructura social y subjetiva tiene tantos elementos y fuerzas en conflicto como en reconocimiento y esto vuelve inestable las figuras, las representaciones y los actos. Por tanto la sobredeterminación es multi causas, multi motivos, multi motivaciones, multi fuerzas que se construye entre las relaciones conflictivas de las estructuras y sus elementos. La lectura de la sobredeterminación o multiplicidad sobre las prácticas de la escuela y de la docencia nos permite tener en claro que están articuladas con otros campos como el político, el económico, el cultural y el religioso y que esto va construyendo, reproduciendo o transformando las prácticas de los sujetos según un tiempo y espacio.

Los autores Álvarez y Varela (1991), nos presentan un recorrido sobre la constitución de los espacios educativos, las prácticas, la planeación y organización educativa, el ideal de hombre a educar y los estilos del deber ser de los maestros. Estas perspectivas giraban en torno a los parámetros y normatividades del clero y del estado y posteriormente, ya en el desarrollo de la industria y la tecnología respondían a demandas económicas y de productividad

A lo largo de la historia todos los proyectos educativos y pedagógicos se han constituido en la complejidad de desarrollos y procesos sociales, políticos, industriales, tecnológicos y económicos. Y las prácticas de los maestros por tanto están sobredeterminadas por todo lo que constituye el campo de lo social, lo público y lo privado.

Cada reforma educativa propone algo distinto para resignificar los procesos de la vida cotidiana y educativa, sin embargo los autores nos permiten encontrar en su desarrollo tres grandes dispositivos que siguen operando en todo proyecto educativo, sea moderno,

posmoderno o alternativo. Los tres dispositivos son el cuidado, la moral y la disciplina sólo que ahora se constituyen desde juegos de verdad más sofisticados. La intención de estos dispositivos es que los sujetos se instalen en el sometimiento de reglas, normas que aparentan ser muy diversas pero que se encierran en sí mismas en su homogeneidad, para que los sujetos sean productivos y reproductivos de costumbres y hábitos sociales y laborales. Esto se logra mediante mecanismos de control, vigilancia y costumbres que se circunscriben en las formas de enseñanza, planes de estudio, programas y actividades curriculares.

Los autores mencionan que es en los colegios donde se ensayan formas concretas de transmisión de conocimientos, moldeamiento de la subjetividad (cuerpo, espíritu, deseo). Que mediante ajustes transformaciones y modificaciones que son objetivadas nos demuestran los procesos eficaces de las acciones educativas. Es así, como se constituyen discursos pedagógicos, educativos, de capacitación, de formación, y sus especialistas en temáticas, ejes o disciplinas.

Los maestros se convirtieron en un dispositivo para reproducir conocimientos y prácticas de control y supervisión. Los maestros anotaban el logro o el fracaso de los recursos, materiales y actividades didácticas y los transformaban de tal manera que fueran más eficientes y eficaces para controlar y acomodar a los sujetos en su debido lugar.

Así, del castigo se paso a una vigilancia amorosa la cual como una práctica permite oscuramente moldear, domesticar y someter más fácilmente. Las prácticas de control amoroso modifican actitudes, comportamientos y va sujetando a los individuos a aceptar el lugar determinado en la estructura social y cultural. Todo esto mediante la máscara del cariño y la máscara de la preocupación por el bienestar del otro. Realmente la finalidad es ubicar moral, social y culturalmente a los sujetos.

Digamos que en la historia de la construcción sobre las formas del ser docente ocupan los jesuitas el primer lugar, los jesuitas se convirtieron en los maestros de la virtud, pero una virtud determinada por el ojo del bien, el buen comportamiento, las buenas costumbres; donde el juicio, la conciencia y la reflexión no son consideradas. Para ello aparece todo un discurso que reglamenta, planea y organiza los espacios educativos y sus planes de estudio y programas didácticos.

“La Ratio studiorum reglamenta la ocupación del espacio y del tiempo de forma tal que el alumno queda aprisionado en una cuadrícula y difícilmente podrá cuestionar la separación por sesiones, los frecuentes ejercicios escritos, los distintos niveles de contenido, los premios, recompensas y certámenes a los que se ve sometido... El aprendizaje adoptará la forma de un continuo torneo dada la división de los alumnos de clase en dos campos opuestos (...), divididos a su vez en decurias que rivalizan por ocupar los primeros puestos...”¹¹⁶

Este nuevo tipo de relación entre maestros-estudiantes-planes de estudio que se legitima desde cuestiones afectivas que dictan el precepto tú no debes, va tejiendo al maestro como una figura de bien, de sabiduría y de ejemplo lo cual hay que imitar.

Dentro de este contexto Comenio en su obra educativa “Didáctica magna” (1627), establece todo un programa educativo el cual permite reconocer las labores de los padres, del docente, de los estudiantes y de la institución, así como de los actores externos que sobredeterminan al campo de lo pedagógico y lo educativo. La didáctica es un método que consiste en la observación y representación concreta de las cosas. La cual se divide en didáctica general que tiene que ver con enseñar todo a todos, estimular a niños y jóvenes para adquirir aprendizaje, corregir los errores y utilizar la naturaleza y los materiales concretos para hacer de los pupilos observadores y puedan utilizar los sentidos. Y la didáctica especial que desarrolla un arte, escritura, lengua y comunicación, desarrollo de la gramática, y el desarrollo de la dialéctica que se refiere a que los pupilos aprendan a descomponer el pensamiento, las teorías, es decir, a cuestionar, a preguntarse por las cosas y el mundo y la formación de la voluntad que remitía a la capacidad de decidir correctamente o según el bien.

“...Llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero taller de hombres; es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto... en la que se dirijan sus almas y sus afectos hacia la universal armonía de las virtudes y se saturen y embriaguen los corazones con los amores divinos...”¹¹⁷ La escuela

¹¹⁶ Fernando Álvarez Uria y Julia Varela. *Arqueología de la escuela*. La piqueta, Madrid, 1991, p. 33.

¹¹⁷ Juan Amós Comenio. *Didáctica magna*. Porrúa, México, 2003, p. 37.

hasta nuestras fechas responde a este precepto sólo que desde el siglo XIX y XX la escuela se fue constituyendo desde el laicismo sin dejar la enseñanza de las buenas costumbres y la piedad por los demás como valores universales. El maestro tenía que mostrar con su ejemplo el desarrollo de la virtud, de la justicia, de la templanza y el ser útil a los demás. El maestro se sometía y sometía a sus discípulos a los parámetros de lo que debiese enseñar. “...Enséñense, por tanto, en las escuelas no solamente las letras, sino también las buenas costumbres y la piedad”¹¹⁸

Estos discursos sobre la construcción de la escuela muestran dos sentidos del cómo ser, por un lado, el de la formación como una *poiesis*, de ser artesano y moldear-se mediante la sabiduría y está sólo se obtiene por medio de la imaginación, la creatividad, el afecto, el trabajo y el juicio. Pero, por el otro lado, también nos representa el control del moldear-se que aparece disfrazada bajo la idea de adquirir buenas costumbres y guiarse por el camino del bien según dios y las sagradas escrituras. Por tanto, el papel del maestro es relevante, ya que, es él, el encargado de mostrar y enseñar con hechos el desarrollo de la formación y del control. Para que esta técnica de enseñanza se cumpla se crea la utilidad del afecto, mediante prácticas de cariño y de amor. A lo que se refiere a la organización y planeación escolar y educativa es desde la obra de Comenio el que marca los parámetros en los que se construye la educación de la modernidad y lo que hasta en nuestro presente se sigue manteniendo aunque con algunos cambios e innovaciones tecnológicas. Sin embargo, en este desarrollo histórico del siglo XVII radica la transformación de la visión escolar, educativa y pedagógica y la invención sobre la docilidad de los sujetos y la implementación de las prácticas de la utilidad y cosificación que se perfeccionarán en el siglo XVIII con el avance técnico-científico.

Los métodos y técnicas de enseñanza que aplican los maestros sobre los estudiantes van construyendo una dinámica de individualización, competitividad que va marcando el fracaso y el éxito escolar; toda construcción de la enseñanza planeaba el qué enseñar, cómo y para qué y las pretensiones variaban según la clase social. “Esta especificidad de las actividades de enseñanza en función del origen social de los alumnos se hará patente en el momento en que el Estado pretenda, de acuerdo con los intereses de la burguesía, generalizar e imponer una formación para los hijos de las clases populares. Los nuevos

¹¹⁸ Ibid. p.83.

especialistas recibirán ahora una formación controlada por el Estado e impartida en instituciones especiales, las Escuelas Normales. El objetivo primordial es que desempeñen funciones acordes con la nueva sociedad en vías de industrialización.”¹¹⁹

Los procesos de industrialización y de mercado sobredeterminan la construcción del campo educativo y originan la separación entre educación y formación; entre educación y pedagogía; entre trabajo manual y trabajo intelectual; entre maestros y especialistas; y separación entre creatividad, construcción de conocimientos, saberes, prácticas y mecanización, reproducción de conocimientos, saberes y prácticas. El maestro como escultura de un maestro artesano, un maestro que acompaña en los procesos formativos de sus estudiantes se convirtió en bocetos de guía, instructor, supervisor, servidor, controlador.

Las prácticas y figuras del maestro artesano están muy ligadas al discurso pedagógico del siglo XVII y XVIII en Comenio, Locke y Rousseau; y en el siglo XIX con Pestalozzi y Dewey. Siendo así, el discurso de la pedagogía humanista vuelve la mirada a la figura y prácticas del maestro artesano. ¿Qué implica considerar las prácticas del maestro artesano en el discurso pedagógico y educativo actual? La respuesta se irá construyendo a lo largo de la presente reflexión.

Comenzare argumentando que la noción que tenía Comenio sobre el ser maestro y el ser discípulo se inscribía en la dinámica del maestro como artesano donde el arte de formar el espíritu y el cuerpo tenía que ver con procesos de formación, desarrollo de virtudes, y desarrollo de habilidades cognitivas para desenvolverse en lo social. “...No dejes descansar a la Memoria. Nada existe que se recreé y desarrolle de tal modo con el trabajo. Cada día confíale algo: cuanto más la entregues, mejor te lo guardará; cuanto menos, peor será su cuidado...”¹²⁰

La perspectiva que Comenio construye en *Didáctica Magna* (1627), tiene que ver con el ser maestro y la planeación y organización escolar. Me parece que en parte las propuestas sobre el cómo debe ser un maestro tiene que ver con la idea de un maestro artesano, ya que es él, el que trabaja y desarrolla ciertas virtudes, habilidades y aprendizajes en sus discípulos. El maestro debe entrar a procesos de formación previos a enseñar, ya que debe

¹¹⁹ Fernando Álvarez Uria y Julia Varela. Op.cit. p. 36.

¹²⁰ Juan Amós Comenio. Op. cit., p. 88.

tener un desarrollo y enriquecimiento sobre lo que enseña. “...El que a otros enseña a sí mismo reinstruye; no solamente porque a fuerza de repetirlos asegura y afirma sus propios conocimientos, sino porque encuentra ocasión de profundizar más en las cuestiones...”¹²¹ Esta frase nos remite a recuperar la implicación del maestro en la dinámica de la formación y de la idea de perfectibilidad, la cual la entendemos como una condición que le permite a los sujetos enriquecer-se y devenir-se.

La perspectiva de Comenio sobre las prácticas del maestro artesano nos lleva a situarnos en la seducción, la comunicación, la formación y la sabiduría. El maestro artesano seduce por medio de su entusiasmo, de su amor por la sabiduría y de su habilidad de saber expresar y dirigirse a sus discípulos. Estas condiciones lo someten de alguna manera a los procesos de formación y al desarrollo de una determinada erótica, digamos de una erótica mediada por las sagradas escrituras-la piedad-la sabiduría entre el maestro y el discípulo¹²².

Otra noción sobre el maestro artesano la encontramos en la propuesta pedagógica de John Locke (1693), en la cual menciona que, en el arte de la educación es importante que el preceptor tenga cualidades como el respeto, la prudencia y el ejemplo; para formar a los aprendices y alejarlos de todo mal y vicio. El preceptor debe ser un hombre dotado de conocimientos, sabiduría, cultura y virtudes: “Un hombre capaz de educar y formar el espíritu de un joven”. Por tanto, un preceptor debe tener costumbres sobrias e instrucción. Debe ser un preceptor prudente, culto, responsable y aceptar que su vida la entrega al servicio de la enseñanza.

“Para formar... es necesario que el preceptor sea un hombre bien educado; que conozca los usos; que sepa a qué diversas formas de cortesía obligan la variedad de personas, tiempos y lugares, y que haga de sus discípulos, hasta donde la edad lo requiera, las observen constantemente... La educación es la que da brillo a las otras cualidades y las hace útiles para él, proporcionándole la estimación y benevolencia de los que le rodean. Sin la buena

¹²¹ Ibid. p. 91.

¹²² Cabe señalar que la erótica es un dispositivo indispensable y de suma importancia en la relación pedagógica formativa, en las prácticas eróticas se implica el juego de lo afectivo y de lo amoroso, es decir, el juego entre el maestro y el discípulo desde la experiencia cuerpo-espíritu-sabiduría y este juego no es ciertamente el juego que le interesa a Comenio en su construcción sobre el maestro artesano. Sin embargo, para los fines de la reflexión sobre la importancia de las prácticas del maestro artesano en el presente recuperaré la cuestión erótica desde la tradición griega.

educación, todas las demás cualidades no consiguen sino hacerle pasar por un hombre orgulloso, pedante, vano o tonto”.¹²³

El preceptor debe ser un hombre bien educado, que conozca y descubra el mundo, para que se lo demuestre a su discípulo y éste en un determinado tiempo construya y realice sus propios juicios sobre las costumbres y vicios del mundo y de los hombres; para que no lo seduzcan las malas costumbres y sus juicios sean justos. El discípulo debe adquirir experiencia al lado de su preceptor bajo su cuidado y su observación. Miramos que el discurso del ser maestro es el ser tutor o preceptor; las tres categorías implican lo mismo y se mueven las prácticas en el cuidado de sí y en el cuidado del otro. El discurso vuelve a establecer a la virtud, la santidad, a las buenas costumbres y al amor en los dispositivos educativos y a la formación del espíritu como el dispositivo pedagógico.

“La gran labor de un preceptor es la de moldear la conducta y formar el espíritu; establecer en su discípulo los buenos hábitos, los principios de la virtud y de la sabiduría; darle poco a poco una idea del mundo; desenvolver en él la tendencia a amar y a imitar todo o que es excelente y alabable, y, por conseguir ese objeto, hacerlo vigoroso, activo e industrioso. Los estudios que le propone, no deben tener otro objeto que el de ejercitar sus facultades, ocupar su tiempo, apartándole de la pereza y de la haraganería, y enseñándole a aplicarse, a hacer el esfuerzo, inspirándole, en fin, algún gusto por las cosas que debe acabar de aprender por su propio trabajo...”¹²⁴

El preceptor prepara a su discípulo ante todo para morar el mundo, más que para inculcar una ciencia en específico. Primero hay que dotarlo de virtudes y experiencia posteriormente de una ciencia o disciplina científica. Debe formar al discípulo para que tenga la capacidad de elegir y decidir ante un mundo que es constituido tanto por vicios, mentiras, engaños; como por virtudes, bondades y esperanzas. Teniendo experiencia y eticidad podrá avanzar hacia la adquisición de un conocimiento que brinda la universidad, o, a la que el mismo discípulo puede adquirir en los libros por el afán de ser mejor.

La noción de tutor todavía hasta a finales del siglo XIX se asemejaba con la noción de maestro, preceptor, pedagogo, instructor, asesor, profesor, educador, formador; todas estas

¹²³ John Locke. Pensamientos sobre educación. Akal, Madrid, 1986, p. 124.

¹²⁴ Ibid. pp. 131 y 132.

denominaciones significaban lo mismo, emprendían las mismas actividades, sobre todo la actividad de cuidar la educación de los sujetos y sobre todo la del otro que es menor de edad y en conocimientos.

Es a principios del siglo XX en donde la imagen del tutor se desprende de la actividad de preceptor, maestro, educador y se le confiere otras prácticas las cuales se dedican a cuidar la subjetividad y sus producciones. Si bien se vuelve una actividad más estructurada desde la intersubjetividad, también se convierte en un cuidado especial de la intersubjetividad y cae en el control y supervisión de acciones para el logro de su éxito. En nuestro presente el papel del tutor va adquiriendo un lugar significativo dentro de los modelos y de las políticas institucionales para la mejoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para la mejoría de la vida académica y cotidiana.

Las ideas y las prácticas que construyen a la docencia aparecen y desaparecen, se transforman. Se van reestructurando de acuerdo a los tiempos, al avance social, económico, político, tecnológico y cultural y versa entre lo imaginario, las ideologías, los deseos, los miedos, los accidentes y los extravíos.

Las prácticas docentes no sólo se manifiestan en ámbitos escolares; sino también, sociales, antropológicos, políticos, económicos y religiosos. Y tienden a mirar desde diversos enfoques como el tradicionalista, el mecanicista, el instrumentalista, el funcionalista, el pragmático, el mesiánico, el crítico, el reflexivo. Y según en el enfoque que se situó el docente, construirá en su práctica puentes deconstructores o reproductores de saberes. Sin embargo, en el presente es necesario pensar en recuperar el sentido formativo y creativo del maestro artesano, debido a que en la actualidad se vive una profesionalización de la docencia.

El maestro es una figura que proyecta creatividad e invención, que se ve proyectada en sus enseñanzas, en su didáctica, en su arte. El maestro es un artista que recrea los elementos para mejorar su enseñanza y que esto a su vez le permite recrear el mundo, su mundo y el mundo del otro. Este tipo de maestro en un momento histórico fue nombrado como el

maestro artesano¹²⁵ quien desde el siglo XII en plena edad media tiene un lugar privilegiado por la enseñanza de su arte hacía ciertos discípulos, sobre todo a sus hijos.

Este maestro llamado artesano¹²⁶, deja huellas del cómo un arte, un oficio o una profesión debe ser una práctica que forme al aprendiz, al mundo y al mismo maestro. Esta práctica se construye en el hacer, en el trabajo constante, colectivo y creativo. El maestro junto con el aprendiz, producen insumos culturales. Entre ellos cohabita una implicación, una complicidad y una pasión que constituyen a la formación artesanal. La formación artesanal consiste en un proceso de acciones que proyectan creatividad, innovación, diálogo, convivencia y eticidad. Esta es un hacer aprendiendo, una praxis que tiene un fin pedagógico: el formarse. Es por estas razones que debemos reconocer la necesidad de recuperar en el presente algunas condiciones del ser praxico del maestro artesano.

La formación artesanal se aprehendía en la realización constante del trabajo y ese trabajo se daba por los saberes que acumulaba el maestro mediante su experiencia y su relación con el aprendiz. El proceso pedagógico del maestro artesano brinda la implicación e intervención en la enseñanza de saberes y acciones para que el hombre pueda formarse, y pueda llegar a ser de otras maneras en sus relaciones con el mundo. Las prácticas del maestro artesano posibilitan la recreación y resignificación de las prácticas discursivas mediante el acercamiento con la creatividad, la imaginación y el perfeccionamiento o transformación (techné).

Cabe destacar que si bien la noción del maestro artesano es importante en el sentido de la intervención de la creación de los procesos de formación, en el sentido de la creatividad, es

¹²⁵ “Es curioso que esta añoranza respecto al valor formativo del artesanado nazca entre los siglos XVII Y XVIII, precisamente en el momento en que es evidente el eclipse de la cultura y la influencia político-económica de las artes organizadas...” Antonio Santoni Rugiu Nostalgia del maestro artesano CESU-UNAM, México, 1996, pp. 51 y 52.

¹²⁶ “... del adiestramiento práctico para Antonio Santoni, .los artesanos preludian la futura bifurcación entre la formación en las artes liberales, o bien, en las artes mecánicas” Antonio Santoni Rugiu Nostalgia del maestro artesano CESU-UNAM, México, 1996, p.75 En las artes mecánicas se encuentran los oficios tales como zapatero, herrero, carpintero, etc., su espacio eran los talleres, En las artes liberales esta el doctor, el maestro, el sacerdote, el intelectual, los cuales tienen como función el estudio y la enseñanza y su espacio son las universidades. “... en ambos casos, la educación se daba principalmente por el aprendizaje de una tradición hecha de conocimientos más habilidades profesionales específicas y por comportamientos congruentes de la personalidad, ...” Ibid. p. 82 El maestro, ya sea, el de las artes mecánicas o liberales; poseía conocimientos y habilidades pedagógico-didácticas. Él conocía la elaboración del arte a enseñar y el saber comunicarlo a sus aprendices.

decir, en el sentido de que sus prácticas tienen que ver con la articulación de la *techné* y la formación.

Y aunque no podemos dejar de mencionar que las prácticas del maestro artesano también tienen su registro bajo la lógica de la idea de disciplina en el trabajo, de la organización y planeación, así como, el control y vigilancia por medio de la supervisión de un especialista que se va consolidando cada vez más en medida que la sociedad avanza en su industrialización y mercado. Y en este avance industrial y mercantil se constituye una especialización específica que fue legitimando saberes y mecanizó a la memoria, a los sujetos, al trabajo, a la vida escolar y cotidiana.

“Sin duda la arqueología es una máquina,... Una máquina crítica, que pone en cuestión ciertas relaciones de poder y tiene, o al menos debería tener una función liberadora...”¹²⁷ Y en este contorno lo que pretende la arqueología es mostrar cómo el maestro como un sujeto de saber, paso a ser un sujeto de técnica, de aplicación, de reproducción. Estas técnicas comprenden domesticación, condicionamiento, y vigilancia para que se cumpliera la instalación del orden social e individual. La psicología conductista, la filosofía positivista, la sociología estructural-funcionalista, la economía de un mercado intolerante, desigual y perverso fue construyendo al campo de lo pedagógico en un campo educativo reproductor y de ciencias de la educación donde impera una racionalización de conocimientos y prácticas, en éstas el maestro es un servidor de ellas.

El sentido de la arqueología tiene un papel de articulación y de distinción entre dos formas o varias. Desde este breve recorrido arqueológico sobre la escuela y la docencia y para los fines que pretende esta investigación, planteo trabajar a continuación dos políticas y praxis que conforman las prácticas del docente, las cuales son la profesionalización docente y la formación docente estas formas se distinguen teórica y metodológicamente pero a su vez se relacionan y se sobredeterminan. Es necesario señalar que en esta sobredeterminación se concentran multiplicidades del ser y del hacer docente según la experiencia, según el contexto y según los estados anímicos en los que se encuentran los sujetos, por lo tanto,

¹²⁷ Michel Foucault. La verdad y las formas jurídicas., p. 182

si bien encontramos primeramente una distinción y a la vez articulación entre la profesionalización y la formación.

4.2 Profesionalización docente y Formación docente: una problemática.

La construcción de la escuela y de la docencia fue metamorfoseándose a lo largo de la historia, y en nuestro presente cada sexenio en México se ve sometida a las reformas que plantea el campo económico-administrativo creando así una gran separación entre formación y profesionalización. Esto se ha trabajado con mayor claridad al final del capítulo anterior.

En nuestro presente muchas reformas educativas emiten bocetos de docencia y confunden las categorías de formación con capacitación o profesionalización. Por tanto, es necesario volver la mirada a las construcciones de formación docente y profesionalización docente, ya que desde una discusión epistémica; cada una de estas categorías nos crea diversas y antagónicas prácticas de la docencia (sobredeterminaciones o multiplicidades). Aunque cabe señalar que tanto aparecen antagónicas, como articuladoras sobre todo en los procesos de formación. Ya que en los procesos de formación se pretende que el sujeto reflexione los propios sentidos de su profesionalización.

Al ubicarse la investigación en una metodología hermenéutica es necesario rastrear los sentidos que tiene la idea de profesión la cual como una categoría de análisis me parece que marca en su discurso la pauta para la distinción entre formación y profesionalización en el presente.

La idea: profesión.

La idea de profesión surge en el S. XVI y XVII dentro de la corriente luterana como un concepto ético-religioso que se definía como “una misión impuesta por Dios”; es decir, la idea de la profesión permitió adquirir una posición en la vida donde se realiza un determinado trabajo que es impuesto por Dios en calidad del bien al prójimo, por tanto a la sociedad, a su economía y a el mantenimiento de ciertas estructuras de poder y de saber. “...profesión es algo a lo que el individuo debe someterse porque es una donación que la Providencia le ha otorgado, algo ante lo cual debe allanarse, y tal idea establece la razón del trabajo profesional como misión, como la misión impuesta por Dios al hombre; ...”¹²⁸

Desde una noción ortodoxa, la profesión es algo impuesto por Dios (o en todo caso por la Ley) y asumido por los hombres, que no permite movilidad alguna, sino una permanencia en una posición laboral y por tanto social y económica¹²⁹. Siendo así, es una invitación a la idea de sumisión ante la autoridad y la resignación al lugar que se ocupa en la estructura. En la época moderna esta idea de la profesión es utilizada para darle sentido a la noción de profesionalización, ya que recurre a ella para mantener y mejorar la productividad. La profesión es mirada como un medio que permite el desarrollo social, pero ante todo el desarrollo, cierto mantenimiento y mejoría de la estructura económica. No sólo hay un carácter de reconocimiento del oficio como profesión, sino también, un sentido utilitarista y pragmático de la profesión, por que por un lado induce a la productividad, al consumismo y a enriquecer aún más a un determinado sector social.

Por la razón antes expuesta surge así la clasificación de las profesiones en especializadas y útiles. “... las profesiones con especialidades proporcionan al trabajador la habilidad, origina un ascenso tanto cuantitativo como cualitativo del trabajo rendido y redundan en beneficio de

¹²⁸ Max Weber. *Ética protestante. Y el espíritu del capitalismo*. La red de Jonás, México, 1991, p. 52

¹²⁹ Cabe pensar que desde esta perspectiva se puede leer la construcción de la exclusión profesional y laboral, y por tanto, de los hombres en la vida social. Ya que al mantener a los hombres en una situación profesional, económica y social; los sujeta a la negación de sus posibilidades de movilidad social, económica y política.

la comunidad...”¹³⁰ Desde esta visión hay que reconocer dos cuestiones: la primera, que la noción de profesión especializada permite la constitución de sujetos éticos, trabajadores y comprometidos con el desarrollo social y económico, por tanto desde la idea de Estado-Nación se conforman como ciudadanos. Y segunda, que se constituye como un orden, como un sistema que acoge a la clase productiva para el beneficio económico más que intelectual.

“Las profesiones útiles (o gratas a Dios) están determinadas por criterios éticos, por la importancia que tienen los bienes para la colectividad y por el provecho económico que obtiene el individuo..., la conducta del hombre queda sometida a estos preceptos y sujeta a su planificación y metodización...”¹³¹ hay una construcción de una subjetividad: útil primeramente para la sociedad y posteriormente para sí mismo; instrumental un medio para el desarrollo y mejoría del sector económico y pragmática para la acción de la productividad.

La clasificación de las profesiones se desglosa como: técnicas y científicas; profesionales y académicas; para el mercado, para la vida. Y depende a cada clasificación la sujeción y sistematización de los sujetos y de las actividades y esto a la vez condiciona al sujeto a el lugar que debe ocupar ante la vida y ante lo laboral. Toda clasificación responde a ciertas intenciones ideológicas, políticas, económicas que se mueven y se condensan en los fines educativos.

Las profesiones al ser institucionalizadas la cuestión de la ética se transforma a cuestión de valores conductuales tales como: disciplina, productividad, competitividad, eficiencia, control, entre otros. La institucionalización desde su eje dogmático posibilita el debilitamiento de cierta autonomía de sí mismo que permitía una relación con el ámbito ético y estético. Y potencia el control de sí mismo orillándolo al olvido de su posibilidad creativa y participativa. Es decir, se trata de mantener un equilibrio social y un control social que

¹³⁰ Max Weber. Op.cit. p. 99.

¹³¹ Roberto Villamil Pérez. El sentido ético de las nociones de utilidad... En: Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga. La profesión universitaria en el contexto de la modernización. Pomares, México-Barcelona, 2005, p. 31

permitiera el resguardo de los centros del poder económico ante los veloces cambios sociales.

Desde este recorrido a las perspectivas de Weber sobre la noción de profesión, me permito plantear desde un primer acercamiento al marco de la profesión, que hablar de profesión y profesionalización desde su rasgo histórico se refiere a lo mismo que es mantener a un sector de trabajadores al servicio de la productividad, salvo con matices donde a unos se les permite la movilidad y mejoría en su profesión y a otros el mantenimiento de su labor dentro de un espacio. Sin embargo, recuperando lo expuesto en los capítulos anteriores, me parece que actualmente la profesionalización de la profesión es considerada como la capacitación para la vida laboral y esto difiere de la idea de profesión (desde su constitución artesanal) como un proceso formativo.

“El reconocimiento social de las ocupaciones especializadas como profesiones durante el siglo XIX definió a la profesión como la relación que se da entre conocimiento, ocupación y formación especializada, sustentada y delimitada en su ámbito de aplicación práctica y en la formación profesional, como estructura que cumple dos finalidades: una, construirse en el requisito previo y necesario para adquirir la preparación y las competencias para el desempeño de una ocupación laboral especializada y dos, encargarse de regular los criterios y las formas para reclutar a quienes desean ejercer una práctica profesional”.¹³² Realmente es el agrupamiento de sectores profesionalizados para la vida laboral y para mantener la estructura social y económica mediante la división del trabajo. Y esto pasa en el ámbito de todas las disciplinas, profesiones y de la educación técnica.

En el presente la profesionalización está sujeta a las demandas de la economía y de las políticas internacionales que son emitidas por organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y empresas que tienen un gran capital económico y desde el contexto muy particular el de las políticas educativas se ejecutan las disposiciones que pretenden desde un sentido educativo desarrollar en los docentes una serie de habilidades, destrezas, actitudes, competencias y saberes para el mejoramiento de su práctica, dando así, calidad y

¹³² Pedro Antonio Ortiz Gutiérrez. La arquitectura como actividad y como objeto de formación profesional. En Teresa Pacheco M. y Ángel Díaz Barriga. La profesión universitaria en el contexto de la modernización. Pomares, México Barcelona, 2005, p. 103

eficiencia a la educación. Y así a la vez prepara a los sujetos para la vida laboral, el cual es el otro sentido el de formar capital humano. Siendo así, los actores económicos, políticos y empresariales buscan la vinculación de la economía con la producción de conocimiento y la escuela es el medio para promover esta perspectiva, reestructurando el desarrollo del currículo planteado desde el modelo de la flexibilidad y las competencias¹³³.

“El mercado de trabajo actual exige un profesionista con características distintas a las del pasado inmediato. La preferencia de una formación eminentemente teórica, o bien práctica, viene a sustituirse por aquella que valora más la adquisición de ciertas habilidades para el trabajo”¹³⁴ El desarrollo y la promoción de la profesionalización docente, lo que pretende es dotar de herramientas y estrategias a los docentes, así como, una serie de competencias, para que éstos posteriormente desarrollen en los estudiantes el sentido de eficiencia, eficacia y éxito educativo y por tanto laboral.

La profesionalización es la invención que pertenece al avance del mundo productivo, tecnológico, científico y del mercado es decir del consumismo. Por consiguiente los

¹³³ Se dice que el currículo flexible involucra y permite la acción de todos los agentes implicados en el proceso educativo, además de favorecer el trabajo colegiado en torno a objetos de estudio, programas académicos e investigaciones. Los fundamentos teórico-conceptuales de este modelo se encuentran en las políticas globalizadoras; así como, en las teorías del mercado, ya que los cambios en los procesos productivo y laboral requieren de calidad, eficiencia y uso de las nuevas tecnologías para la productividad. Realmente este modelo propone formar sujetos que sean capaces de cambiar de acuerdo al avance social, tecnológico, científico, político y económico. Hay tres elementos básicos para lograr el funcionamiento de las propuestas del currículo flexible y es: “...el incremento de los cursos optativos, la incorporación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que pretenden ser innovadoras. En algunos casos la incorporación de tutorías académicas y los debidos ajustes a la normatividad para propiciar la movilidad académica de los alumnos y de los docentes.” Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo. Desarrollo del currículo. En: Díaz Barriga Arce Frida. La investigación curricular en México. La década de los noventa. México, 2003, COMIE, p.76

En el diseño curricular por competencias hay dos pretensiones. La primera que intenta preparar a los sujetos para la vida laboral y social respetando la diversidad de procesos de aprendizaje que tiene cada uno de los sujetos, ya que influye en la visión de mundo, la relación con su familia, comunidad, pares y en su capital cultural. La segunda, tiene que ver con la propuesta de formación de docentes, ya que para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes, se necesita visualizar y practicar otras formas de enseñanza e innovaciones educativas. “...las competencias comprenden la especificación de un conocimiento y la habilidad y la aplicación de éste dentro de una ocupación o desempeño ... y consta de tres tipos de saberes: competencia técnica o saber referencial; competencia metodológica o saber hacer; competencia social y participativa o saber ser o convivir ... las competencias académicas ... modelos de trabajo multi e interdisciplinarios, capacidades analíticas, sólida formación disciplinaria, ubicación histórica, base cultural sólida, preparación para el cambio, valores fundamentales de conciencia y solidaridad, comprensión sistémica y habilidades de gestión ...” Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo, op.cit, pp. 71 y 73

¹³⁴ Concepción Barrón Tirado. Formación de Profesionales y política educativa en la década de los noventa. En Perfiles Educativos, Tercera Época, Vol. XXVII, No. 108, CESU-UNAM, México, 2005, p. 59

requerimientos en la preparación profesional cambian de rumbo y lo que se perfila es un profesionalista capaz de aplicar los conocimientos en la solución de problemas, trabajar en equipos multidisciplinares y de gestionar cualquier proyecto. En los nuevos contextos esta práctica especializada tiene la intención de construir profesionales flexibles, competentes y capaces de adecuarse a cualquier circunstancia; pero, sobre todo a las adversidades del sector productivo.

Tenemos entonces que las prácticas de profesionalización se articulan a las demandas del sector productivo y por ende a las del mercado. Por consiguiente se sujeta más a actividades burocráticas-administrativas, que a formativas-pedagógicas. A partir de esta perspectiva la capacidad reflexiva del profesorado se ve reducida en su profesionalización y es la capacidad administrativa, planificadora y gestiva la que se promueve. “El tiempo es escaso y la Administración, con su percepción racional tiende cada vez más a controlarlo, a regularlo, a colonizarlo para que los docentes realicen aquellas tareas que se les demandan en lugar de emplearlo para satisfacer sus propias necesidades o cumplir sus propios propósitos”¹³⁵

Desde la dinámica de la administración la profesionalización se ve sujeta a la labor de la gestión y de la planeación de los contenidos y del trabajo reproductivo de ciertas ideologías dentro del aula, quedando la práctica pedagógica del docente relegada o arrinconada, ya que no importa la intervención y la reflexión que los docentes pueden hacer de su profesionalización, ni de sus prácticas, ni de sus relaciones con sus estudiantes.

La formación docente tiene que ver con su construcción pedagógica, (si es que como he venido trabajando que la pedagogía se construye con y en los procesos de formación de los sujetos) y por tanto requiere de la reflexión, de la ética y de la creatividad para realizarse en dicha perspectiva.

Honoré (1980), analiza el concepto de formación desde las experiencias de las prácticas formadoras que intentan inscribirse por un lado al ámbito de la formación que en este texto es equivalente a formatividad, ya que para él, hablar de la teoría de la formación es crear

¹³⁵ Andy Hargreaves. Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata, Madrid, 1995, pp. 14 y 15

una teoría de la formatividad porque implica la creatividad y el proyecto¹³⁶. En la actualidad hay una problemática en la visión de la formación, ya que es más trabajada desde la exterioridad, es decir, lo profesional, en donde hay una idea de mercado donde se ofertan cursos sobre formación de formadores o formación de docentes. Y la cuestión de la interioridad que es la del propio sujeto, el de la reflexión y el contacto con los otros y con el mundo, es decir, la reflexión de las experiencias y el cultivo del ser se ven sujetas a la minimización. Para el autor es importante y significativo el construir la relación de la interioridad con la exterioridad para el desarrollo de la formatividad.

Siendo así, la tesis central que plantea el autor dentro de su texto es que el camino de la formación está en construcción y que la formación es el porvenir de un campo de acción y de investigación concerniente al porvenir del hombre. Es decir, que la formación es una praxis del hombre en y con el mundo, un proceso mediante el cual los sujetos de la formación se reconstruyen mediante la reflexión de sus experiencias, de sus actos, de sus palabras; posibilitando el reconocimiento y respeto por el otro y el desarrollo de la alteridad en el propio sujeto de la formación que se objetiviza en la imagen, en las acciones y en el diálogo. Por tanto, el sujeto de la formación es un ser autónomo, creativo y ético.

Desde este planteamiento el autor hace referencia a que la idea de la separación de la formación como un proceso individual y como un proceso profesional, debe de ser superada, ya que el proceso formativo no es distinto uno del otro; sino que al formarse el sujeto su acción y su discurso se ven reflejados en su acción profesional. En la formación la persona y el trabajo corresponden a las experiencias de vida que constituye al sujeto. Este espacio social del hombre construye transformaciones energéticas culturales, políticas, educativas y éticas. Aquí tenemos una distinción entre profesionalización y formación pero sobre todo la importancia de articulación entre ellas.

¹³⁶ Existe un debate epistémico entre la noción de formación como *bildung* y *formática* o *formatividad* como *formatio* o *capacitación*. La primera tiene que ver con un proceso en constante construcción del sujeto, en donde los tropiezos, los aciertos, el horror, lo sublime, la efímera felicidad, la cultura, la política, lo ético; juegan un papel constitutivo para desarrollar acciones intersubjetivas, de sociabilidad y por lo tanto de reconocimiento al otro que es distinto a mí y que al reconocerlo me permite la posibilidad de ser de otra manera. La segunda es parte de los procesos de capacitación laboral que pretende desarrollar habilidades, destrezas y técnicas en los docentes, mediante enfoques flexibles que se versan en la racionalidad instrumental. La capacitación formatea un estilo de ser, de pensar y de vivir el mundo, lo social, lo individual.

“El cambio necesario experimentado en la interexperiencia de las situaciones relacionales (...) puede ser comprendido de dos maneras inseparables. Una de ellas caracteriza el espacio vivido, donde se vive la experiencia de lo incompleto, y nos compromete activamente en una búsqueda del objeto y de los demás, empujándonos a transformar la separación insensata en diferenciación significativa y personalizante. La otra caracteriza el tiempo vivido, donde la experiencia de la finitud nos lleva con la misma fuerza a la búsqueda de lo posible, fuera de los límites de lo ya conocido y ya terminado, en la imaginación y la definición de un proyecto, y en una tentativa de realización creadora.”¹³⁷

El vacío que es una constante en la movilidad y transformación del sujeto y los opuestos como el dolor-placer, social-individual, angustia-esperanza, amor-odio, apego-indiferencia, entre otros, son necesarios para la construcción de la creatividad. La creatividad posibilita la alteridad en los sujetos, es decir, la capacidad de llegar a ser algo que no se era.

Dentro del campo de los procesos de formación se involucra una articulación entre la exterioridad y la interioridad, digamos que lo exterior está construido por el amplio campo de lo social, lo familiar, lo económico lo político. Y lo interior es del campo de la compleja subjetividad, cabe decir que esta relación se sobredeterminan mutuamente.

4.3 SUBJETIVIDAD, CUIDADO DE SÍ Y PROFESIONALIZACIÓN.

Para abarcar el campo de lo subjetivo me apoyaré en las herramientas conceptuales de Michel Foucault (2004), para trabajar la idea de formación o cultivo del docente como una necesidad de resignificación dentro de los procesos de la profesionalización (racionalidad-instrumental). Ya que como he mencionado la idea de la profesionalización del docente se inclina más hacia la calidad, eficiencia, eficacia, competitividad, productividad y éxito; que

¹³⁷ Bernard Honore. Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. NARCEA, México, 1980, p. 12

al cultivo de sí mismo o como diría Foucault a la ocupación de sí mismo o inquietud de sí¹³⁸. La épiméleia el cuidado de uno mismo pertenece al campo de la formación, de la ética, de la poiesis y de la praxis. Lo que para Foucault es al campo de la subjetividad.

La ocupación de sí mismo en el docente implica educarse y formarse, es decir ser reflexivo, crítico y creativo para provocar e incitar a los otros en transformar su acción con el mismo, con los otros y con el mundo. Me parece que esta perspectiva tiene relación con las prácticas que desarrolla un maestro artesano, ya que, la idea de la inquietud de sí alude al proceso formativo; al cultivo, a la alteridad, a la transformación y transgresión de las determinaciones culturales, sociales, educativas que en primera instancia constituyen la subjetividad y repercute en el campo social.

Desde lo epistémico la inquietud de sí o la ocupación de sí mismo se construye en la paradoja de la transgresión y del acto dialéctico. El que se ocupa de sí mismo por un lado se cultiva y por tanto elige y se responsabiliza de sus actos. Y por el otro, incita a los demás a la inquietud de sí, es decir los conduce a un primer despertar y se accede a una primera luz, se sale del sueño y se constituye como un sujeto de movimiento en el mundo y con los otros; pero es en este trabajo de intervención donde el sujeto se sacrifica cuidando necesidades e intereses. En el acto dialéctico se construye una subjetividad autónoma, ética dialógica y creativa que actúa en el mundo.

Ocuparse de sí mismo, es saber quien se es, qué acciones realiza y qué se piensa. Es dar cuenta de quién soy y de que las acciones y el pensamiento actúen bajo el mismo código, sin descartar que como se es movimiento y transformación se tiene la posibilidad de la alteridad. Es no ignorar que moramos en un mundo, en la red de discursos, en el ser y en los otros. Es cultivarse, transformarse y transgredir las normas que sujetan a la

¹³⁸ La ocupación de sí mismo en la época helenística y romana significó un fenómeno cultural en conjunto, ya que la polis era incitada y provocada a ejercer la acción de la ocupación de sí mismo y esto por un lado conllevó a la construcción filosófica, política, social, cultural, moral y económica del sujeto de la modernidad. La ocupación de sí mismo fue el marco del conócete a ti mismo kantiano o más aún al yo pienso cartesiano; desarrollo la conducta social, racional y moral moderna. “..., a partir de esta exhortación a ocuparse de sí mismo se construyeron las morales sin duda más austeras, más rigurosas, más restrictivas que Occidente haya conocido..., no hay que atribuir las al cristianismo, sino mucho más a la moral de los primeros siglos antes de nuestra era y al principio de ésta (moral estoica, moral cínica y, hasta cierto punto, también moral epicúrea)...” Michel Foucault. *La hermenéutica del sujeto*. FCE, México, 2004, p. 31 Sin embargo, la ocupación de sí mismo desde su ámbito del cultivo y de la preocupación por formarse que implicaba sentido, reflexión, mirada, y la transformación de sí mismo, de su praxis, de la relación con los otros y con el mundo. Y esta parte fue minimizada en la cuestión social, cultural, educativa y política moderna.

homogeneidad y a los ideales de plenitud. Es considerar que nos construimos por el complejo campo de relaciones entre sujeto, conocimiento, mundo y otredad.

Hablar de la inquietud de sí implica una actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo. Esta actitud radica en el movimiento y la agitación del sujeto; actitudes que constituyen la alteridad, la autonomía, la creatividad y la ética, es decir la transformación de sí, de los otros y del mundo. "... La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento..."¹³⁹ Esta actitud conlleva a acciones reflexivas, en las que el sujeto se mira desde el exterior al interior y lo que mira es la relación y su morar de él con los otros, con el mundo y consigo mismo.

Foucault (1982), menciona al menos cuatro aspectos en los que se desarrollan los ideales y las prácticas de la *épiméleia* o el cuidado de uno mismo.

" En primer lugar, nos encontramos con que el concepto equivale a una actitud general, a un determinado modo de enfrentarse al mundo, a un determinado modo de comportarse, de establecer relaciones con los otros..., es una actitud, una actitud en relación con uno mismo, con los otros y con el mundo.

En segundo lugar, la *épiméleia heautou* es una determinada forma de atención, de mirada. Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacía sí mismo. La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento.

En tercer lugar, la *épiméleia* designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura...

La noción de *épiméleia* implica, por último, un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión de un tipo determinado de tal modo que, dadas las características específicas, convierten a esta noción en un fenómeno de capital importancia,

¹³⁹ Ibid. p. 28

no sólo en la historia de las representaciones, sino también en la historia misma de la subjetividad o, si se prefiere, en la historia de las prácticas de la subjetividad.”¹⁴⁰

La épiméleia, que significa cuidado de uno mismo se entreteje con el conócete a ti mismo y el ocúpate de ti mismo, nos remite a las formas específicas de poder ser; y ser es morar el mundo, mi existencia, mi cuerpo y mi subjetividad. Es una actitud que implica apertura para poder establecer y crear relaciones diversas pero de comunidad entre mi yo, los otros y el mundo.

Es desarrollar actitudes que reconozcan las múltiples subjetividades, culturas, representaciones, tradiciones, sentidos. Procurando establecer puntos de encuentro. Estos puntos de encuentro constituyen la construcción de una ética. Una ética que se involucra con el reconocimiento, la poiesis, la tolerancia, la libertad de decisión y asumir la responsabilidad de lo elegido; una actitud ética que es diálogo y escucha. En otras palabras es una ética que constituye la estética de la existencia.

Las prácticas del cuidado de uno mismo, si bien constituye subjetividades en peligro de hacerse rigurosa, también es la posibilidad de construirse como subjetividades de periferia, es decir, de estar constantemente rechazando, criticando los cánones institucionales, religiosos, políticos, sociales que son convencionales, rigurosos que normalizan, normativizan y tecnifican la subjetividad: el deseo, el placer, el cuerpo, el pensamiento y la acción.

Esta construcción de la épiméleia nos sujeta a criticar los métodos y didácticas convencionales que someten a la preparación del maestro a una determinada forma de ser docente. Así como, que el cuidado de uno mismo rechazaría la idea de vocación y profesión. Ahora bien, sino rechazar, si ponerlas en cuestión estas representaciones de vocación y profesión que constituyen todo un cuerpo docente.

El maestro se forma como tal en la relación que establece consigo mismo, con los otros, con el mundo y con los conocimientos que se crean en todas estas relaciones. Y desde este sentido es un gran maestro un buen libro, una buena película, una obra pictórica, escultórica

¹⁴⁰ Michel Foucault. *Hermenéutica del sujeto*, Altamira, Argentina, 1982, pp. 36 y 37.

o musical. Lo bueno es aquello que me habla y me hace reflexionar, posicionándome de otras maneras en el mundo.

Cuando los maestros se involucran en procesos de formación o en procesos épiméleicos, los maestros reconvierten su mirada, la desplazan hacia la interioridad de las subjetividades, pero la interiorizan en su propia subjetividad mediante la reflexión. El maestro cuando se ocupa de sí mismo esta en una condición de constante apertura, tomando una cierta distancia, una constante actitud de reflexión, un constante aprendizaje, un constante poiesis de su existencia, la cual lo reconstruye y lo va formando. Esto se refleja sus actitudes, en su construcción de ciertas reglas, en sus prácticas discursivas.

Desde este ejercicio el maestro debe construir actos de conocimiento sobre el conocimiento de uno mismo; sobre el conocimiento de su relación con los otros; y del conocimiento de su relación con el mundo; de los conocimientos establecidos que aparecen como absolutos y con los conocimientos que quedan ocultos, en el silencio, y con los que aparecen como no válidos.

La épiméleia o cuidado de uno mismo implica búsqueda, renunciaciones, extravíos, reconvertir las miradas, reconvertir la escucha; lo cual origina la transformación de la existencia. "... el sujeto debe, para acceder a la verdad, transformarse a sí mismo en algo distinto. El propio ser del sujeto está por tanto en juego, ya que el precio de la verdad es la conversión del sujeto".¹⁴¹

El amor a sí mismo, el cual recupera respeto, reconocimiento a las diferencias es otro aspecto que debiese considerarse para la transformación, para llegar a la verdad y para hacer de nuestra existencia una poiesis. Este amor a sí mismo no lleva a la renuncia del mundo y de los otros, sino por el contrario, a reinventar otras formas de interacción con el mundo y con los otros. El amor a sí mismo sitúa al sujeto en las verdades del mundo y en las suyas propias, las verdades y falsedades que han constituido su subjetividad. En las verdades caben las experiencias traumáticas, dolorosas, prohibidas, perversas y secretas. Experiencias que quedan en el silencio, más no en el olvido. Y con todo esto el sujeto

¹⁴¹ Ibid. 39

épiméleico sabe vivir, existir y morar el mundo. Un sujeto épiméleico vive y disfruta las experiencias con todo y sus heridas porque ellas forman parte de su verdad.

“En la época moderna la verdad ya no puede salvar al sujeto. El saber se acumula en un proceso social objetivo. El sujeto actúa sobre la verdad, pero la verdad ha dejado de actuar sobre el sujeto. El vínculo entre el acceso a la verdad -convertido en desarrollo autónomo de conocimiento- y la exigencia de una transformación del sujeto y del ser del sujeto por el propio sujeto se ha visto definitivamente roto. No hay que buscar la ruptura en la ciencia sino en la teología. No se trata de un conflicto entre la espiritualidad y la ciencia, sino entre la espiritualidad y la fe/teología... ¿cómo tiene que transformarse el sujeto para abrirse un camino hacia la verdad?... Se puede encontrar en el marxismo y en el psicoanálisis las cuestiones fundamentales de la épiméleia.”¹⁴²

El sujeto va actuando bajo los paradigmas de los juegos de verdad, los cuales se construyen mediante el juego de las relaciones de poder. Los juegos de verdad instituidos ubican a los sujetos como utilidad, producto, funcionalidad, fuerza de producción, consumidores y reproductores de los sistemas que los rigen. En las modernidades globales se piensa que la vocación, profesionalización y capacitación es igual a formación y peor aún, que estos procesos de lo global debe extinguir toda práctica épiméleica, ya que como se abordará más adelante construye un sentido pedagógico donde la praxis y crítica son fundamentales.

Las construcciones reflexivas que acabo de hacer sobre lo que se puede entender por profesionalización y formación de la práctica docente, me permite aclarar su distinción y mostrar que la construcción de la formación docente nos sugiere la articulación; en esta hay una idea de composición entre el interior y el exterior que construyen las subjetividades y sobre todo su multiplicidad.

Si bien la profesionalización docente trata de formatear la subjetividad de docentes mediante dispositivos de control, supervisión, planeación de sus propias prácticas discursivas; la formación no las rechaza sino más bien las considera, las conoce y las cuestiona para así crear otros sentidos de la profesionalización, de la vida cotidiana y de la subjetividad que a la vez componen la unidad del ser en el mundo.

¹⁴² Ibid. pp. 41 y 42.

CAPITULO V

PRÁCTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PRESENTE.

El presente apartado tiene dos intenciones, la primera aclarar teóricamente qué se entiende por práctica educativa y práctica pedagógica. Esto se realiza por medio de un rastreo de algunos teóricos que permiten teorizar y discutir sobre el tema. La segunda intención es mostrar el cómo se piensan, viven y reflexionan las prácticas de los maestros por medio de preguntas abiertas que se hacen a estudiantes de nivel superior. Esto me permitirá tener un sólido fundamento empírico, lo cual arroja la construcción de una lectura sobre la cuestión actual de las prácticas docentes.

5.1 Distinciones y articulaciones entre:

Práctica educativa y práctica pedagógica

Dentro del contexto de las problemáticas a las que se enfrenta la cuestión de la profesionalización docente y la formación docente, se desarrollan múltiples prácticas que desde los discursos pedagógicos se ubican en dos perspectivas centrales la práctica educativa y la práctica pedagógica, hay en cada una de las dos prácticas sentidos que las hacen ser antagónicas y en ocasiones articularse.

En un primer desdoblamiento teórico-práctico se expone que las prácticas educativas se fundamentan desde principios de mantenimiento de la tradición cultural mediante procesos de socialización y de educación hegemónica dominante y las prácticas pedagógicas se fundamentan desde principios de reflexión y crítica de la tradición cultural con la intención de crear espacios en los que se ubique la posibilidad de morar el mundo de otras maneras y crear subjetividades diferentes, éticas, creativas y autónomas. Sin embargo, podría

decirse que esta es una manera muy simple de definir a cada una de estas prácticas, pero alrededor de ellas hay toda una discusión teórica al respecto, en donde aparecen sinónimas, o se trata de definir y se llega a lo mismo, o se deja abierta la discusión.

Es importante destacar que el tejido teórico que pretendo realizar a continuación tiene que ver primeramente con tratar de definir y de distinguir educación de pedagogía, de definir sus acciones, sus hechos y su praxis, y el cómo cada una de ellas juegan en las políticas económicas del presente. Y para esto recupero el trabajo de varios autores los cuales han sido ubicados como los teóricos de análisis y reflexión; ellos dejan un trazo de lo que son y no son las prácticas educativas y las prácticas pedagógicas y dejan abierto el debate lo cual me parece interesante ya que esto no determina los sentidos de las prácticas.

PRÁCTICA EDUCATIVA

Hay que señalar que desde los griegos hasta antes del siglo XIX aparentemente eran sinónimos educación y pedagogía, ya que estas construían el sentido del devenir del hombre, su formación, su cultura y su ethos (bildung) y esto se antepone a la instrucción, la cual sólo se limitaba a transmitir determinados saberes, conocimientos, habilidades y virtudes. Podría decir que todo sujeto pasa primeramente por la instrucción y algunos llegan al proceso educativo-pedagógico-formativo.

“La educación es una práctica social con su propia historia, inmersa en su propia historicidad, ubicando al hombre en un determinado contexto donde produce y reproduce relaciones particulares y colectivas; sin embargo, esta dimensión no constituye por sí misma en el individuo la conciencia de su propia historicidad, pues desde que nace inmerso en la dinámica social, crece dentro de ella sin tener cabal conciencia de su existencia.”¹⁴³

¹⁴³ Marco Eduardo Murueta. (Comp.) Otras miradas en educación. UNAM, ENEP-Aragón, México, 2002., p. 129.

La educación es la vía por la cual se socializan los individuos para crear sujetos con ciertas normas, valores, actitudes y aptitudes que le permiten vivir en sociedad y crear lazos de convivencia, así como crear ciertas construcciones de mundo. La práctica educativa tiene que ver con prácticas de carácter institucional que responden a ideologías establecidas por el gran capital, varían de acuerdo a las necesidades sociales, económicas y políticas del momento. “..., es una obviedad que esa práctica surge y se mantiene para satisfacer determinadas necesidades sociales, y sólo más tarde es cuando dicha práctica se quiere racionalizar por medio de un discurso que le dé el ropaje de actividad racional, acorde con modelos filosóficos, sociales y científicos.”¹⁴⁴

Para sustentar la idea sobre la educación como institución, retomaré el análisis que realizó Althusser sobre los Aparatos Ideológicos de Estado y la relación con la reproducción y la ideología¹⁴⁵. Althusser en su escrito “ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)” Nos presenta una reflexión sobre lo económico, político, filosófico, ideológico y educativo; sobre la producción y la reproducción de la ideología en los sujetos. Y en específico sobre la ideología capitalista.

Lo que extraigo del texto es la visión que tiene el autor sobre lo educativo, esto me permite sustentar la idea de la práctica educativa como una reproducción y socialización de los sujetos dentro de una determinada sociedad y que por tanto, se tornan las prácticas educativas en acciones pragmáticas, instrumentales, y/o funcionales.

En el texto, Althusser se plantea la pregunta “¿Cómo puede asegurarse dentro del modo capitalista esta reproducción de la cualificación (diversificada) de la fuerza de trabajo?... por medio del sistema de enseñanza y escolarización capitalista y a través de otras instancias e instituciones”¹⁴⁶

Primeramente debo destacar que el autor habla de la cualificación diversificada debido a que la enseñanza y la escolarización se construyen de acuerdo al lugar que ocupan los sujetos en la sociedad. Desde la escolarización se define la distinción entre los que van a mandar y

¹⁴⁴ José Gimeno Sacristán . Docencia y cultura escolar. Reforma y modelo educativo Lugar, Argentina, 1997, p.18.

¹⁴⁵ Louis Althusser . Posiciones. Grijalbo, México, 1977, pp. 75-137.

¹⁴⁶ Ibid. pp. 80 y 81.

los que van a obedecer. Por consiguiente la educación, la socialización y la enseñanza orientan el desarrollo de ciertas habilidades para la vida social y laboral.

Esta educación se basa en la obediencia a las reglas; que implican un aseguramiento al sometimiento de la ideología dominante. “Reglas morales, de conciencia cívica y profesional, en pocas palabras y claramente, reglas de respeto a la división socio-técnica del trabajo, reglas, en definitiva que rigen el orden establecido por la dominación de clase...”¹⁴⁷ Esto no sólo se instituye en el contexto escolar, sino también, en otras instituciones como la familia, la iglesia, el partido político, el sindicato, el ejército, los medios de comunicación y ahora las llamadas nuevas tecnologías.

La ideología ya sea cultural, política, económica, religiosa, social, educativa, tecnológica, etc., funcionan en una cadena multicausal¹⁴⁸, que participan en la reproducción de una determinada ideología que se muestra como hegemónica que va marcando los lineamientos metacurriculares y metodológicos, así como, las prácticas y los procesos de investigación, lo cual a la vez se hace por medio de estrategias, dispositivos o redes de represión que controlan y vigilan el cumplimiento de los fines hegemónicos que se pretenden.

Althusser menciona que hay dos componentes que hacen que la representación del Estado cumpla su función y son, los aparatos de Estado y el poder de Estado. Dentro de los primeros se encuentran los aparatos ideológicos de Estado y los aparatos represivos de Estado.

“El aparato represivo de Estado. Con el adjetivo represivo se pretende indicar que el aparato de Estado en cuestión funciona mediante la violencia, al menos en última instancia, puesto que, por ejemplo, la represión administrativa puede revestir formas de coacción no físicas”¹⁴⁹. Sin embargo, se encuentra dentro de las instituciones educativas el factor administrativo quien regula, vigila, controla y gestiona simbólicamente todas las acciones educativas, que a su vez contienen un discurso ideológico que sustenta su razón de ser y

¹⁴⁷ Ibid. p. 81

¹⁴⁸ La definición de cadena multicausal es entendida como la sobredeterminación, en donde un componente no determina una acción o una estructura sino es por su relación con otros elementos que pueden ser positivos o negativos, que se reconocen o que están en conflicto.

¹⁴⁹ Louis Althusser L. op.cit. p. 92.

hacer. Siendo así, puede existir en un espacio institucional un aparato represivo pero a la vez coexiste una pluralidad de aparatos ideológicos de Estado.

“Los aparatos ideológicos de Estado funcionan masiva y predominantemente mediante la ideología, pero secundariamente también lo hacen mediante la represión, aunque ésta sólo aparezca en última instancia, muy en última instancia, y de forma atenuada, disimulada, casi simbólica...”¹⁵⁰ La reproducción por medio del aparato escolar promueve enseñanzas de producción e inculcación de ideologías, esto es, que al individuo se le somete a una reproducción ideológica técnica y tecnócrata¹⁵¹.

El avance de la economía capitalista, de la ideología científica, técnica y biogenética causaron el desarrollo industrial en las sociedades modernas llevando en su veloz avance a conformar sociedades informacionales. A la nueva era del desarrollo informacional algunos le han nombrado postindustrialismo que tiene como tesis principal que el conocimiento y la información son los elementos constitutivos de la producción de la riqueza y de poder en la sociedad y están inmersos dentro de la cultura por medio de símbolos que favorecen a las fuerzas productivas. La imposición del sistema productivo informacional dentro de nuestra cultura confunde a los sujetos impidiendo hacer una distinción entre producción y consumo, trabajo productivo y no productivo; entre fabricar, educar, crear y formar-se.

La transformación de la sociedad no solamente está constituida por las tecnologías de la información, sino también por relaciones entre los sujetos que por medio de un sustento de hermenéutica comunicativa (cerrada) los sujetos reproducen significaciones que poco a poco se ven modificados pero bajo lógicas de servicio, competitividad, calidad y productividad.

Para posibilitar un análisis sobre la práctica educativas de corte reproductorista e informacional es necesario considerar los mecanismos y procedimientos que constituyen las subjetividades, lo social y las instituciones, ya que han revolucionado sus formas de trabajo,

¹⁵⁰ Ibid. p. 95

¹⁵¹ Por técnica entendemos la aplicación de un conocimiento que se encasilla a ser aprendido de una sola forma y que no puede ser de otra manera. Lo tecnócrata, tiene que ver con la técnica pero sobre todo responde a cuestiones económicas, políticas, sociales y culturales las cuales se deben de reproducir con ayuda de las tecnologías. Estos dos conceptos limitan el pensar, el hacer y el ser de los sujetos impidiéndoles la reflexión, la imaginación y por tanto la reconstrucción de su realidad. Ver Jurgen. Habermas Ciencia y técnica como ideología. Técnicos, España, 1999.

de organización, de competitividad, de productividad, que se refleja en la vida privada, profesional y ética. Creando necesidades de consumo, de pasividad política y creativa y la necesidad de alienarse a una identidad específica.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Benner (1998), plantea que el desarrollo de la pedagogía moderna aparece en la Ilustración, la cual en un postulado pretendía que el hombre al hacer uso de su razón se liberase, rompiendo con concepciones y estructuras que determinaban el comportamiento (moralidad), el pensamiento (ideología hegemónica), y la existencia de los sujetos (el deber). En la ilustración se le da un lugar primordial a la razón, es decir, a la reflexión¹⁵².

“La concepción de la nueva praxis pedagógica burguesa elaborada desde Rousseau hasta Herbart... se diferenciaba de la estructuración de la educación tradicional en tres aspectos...”¹⁵³ El primero en convertir la relación de autoridad en una relación pedagógica, es decir en una relación que posibilite mutuos procesos formativos. La segunda, era necesario complementar las formas de aprendizaje y enseñanza con una visión de experiencia, reflexión y el rescate de la vida social que ampliará los horizontes: El tercero tenía que ver con una incitación a recrear la vida propia. La idea de la pedagogía conllevaba a una apertura individual y social mediante la compatibilidad del pensar y el hacer, así como, el reconocimiento de las subjetividades.

En el presente apartado intentaré plasmar cuestiones teóricas de los autores: Henry Giroux y Gimeno Sacristán. Estos teóricos desde su postura crítica me permitirán exponer algunas ideas centrales sobre la práctica docente y la diferencia que pretendo sustentar en la investigación, la cual se refiere a la distinción entre práctica educativa y práctica pedagógica.

¹⁵² Sin embargo, por una parte el hacer uso de la razón volvió a someter al sujeto a la idea de que todo tenía que ser racionalizado y surge la dimensión de una racionalidad técnica, pragmática que deja fuera los caprichos, los sueños, las pasiones, la voluntad, el error.

¹⁵³ Dietrich Benner La pedagogía como ciencia. Pomares, México, 1998, p. 16

Dichos autores tienen el referente teórico de la Escuela de Frankfurt, a partir de las reflexiones que hace Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas; acerca de la sociedad, el individuo y la cultura. Los autores traídos a estas páginas reflexionan sobre la práctica docente en nuestros días, así como, en el contexto histórico- político-económico al cual se enfrenta el quehacer docente.

Comenzaré por exponer las ideas de Giroux (2003), dicho autor reflexiona sobre la sociedad y sus prácticas desde la postura de la teoría crítica. Para él, la teoría crítica tiene un doble significado, el primero tiene que ver con una manera de repensar y reconstruir la idea de emancipación, y el segundo que es el proceso de crítica ante la dominación, el poder, la exclusión, la violencia. Dice Giroux "... La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras, penetrar en esas apariencias significaba exponer a través del análisis crítico, las relaciones sociales que toman el estatus de cosas u objetos..."¹⁵⁴.

La Escuela de Frankfurt asume una postura de rescate a la subjetividad objetiva, la conciencia, la cultura y la historia, desde la crítica a la racionalidad instrumental devenida por el avance técnico y científico en las sociedades; por la filosofía positivista y por la legitimación ideológica del método científico. Los cuales despojaron a la razón de su actividad crítica y ética.

"En su crítica al pensamiento positivista la Escuela de Frankfurt hace claros los mecanismos específicos del control ideológico que penetran la conciencia y las prácticas de las sociedades del capitalismo avanzado..., la crítica del positivismo de la Escuela de Frankfurt, particularmente desde la lógica del pensamiento positivista (aunque en formas variadas) representa el mayor impulso teórico que actualmente delinea la teoría y la práctica educativas"¹⁵⁵

Una de las tesis que trabaja Marcuse (1993), es que en la etapa de la sociedad industrial avanzada, el progreso técnico asegura condiciones de vida ancladas al consumismo, a la

¹⁵⁴ Henry Giroux. Teoría y resistencia en la educación. S. XXI, México, 2003, p. 27

¹⁵⁵ Ibid p. 33

instrumentalización y a la cosificación de los sujetos; pero sobre todo el progreso técnico y mediante el método científico, le ha negado a la razón su posibilidad de crítica.

“... El progreso técnico, extendido hasta ser todo un sistema de dominación y coordinación, crea formas de vida (y de poder) que parecen reconciliar las fuerzas que se oponen al sistema y derrotar o refutar toda propuesta en nombre de las perspectivas históricas de liberación del esfuerzo y la dominación...”¹⁵⁶.

La racionalidad científica intenta negar por un lado la posibilidad de relación con lo ético y estético por tanto, con el proceso formativo, de cultivación y reflexión de las experiencias. Sin embargo, muestra y dota un mundo productivo, alienante y objetivo. “..., cuando la técnica llega a ser la forma universal de la producción material circunscribe toda una cultura, proyecta una totalidad histórica: un mundo”¹⁵⁷. Un mundo tecnificado, instrumentalizado y encaminado hacia una racionalidad que construye dominación, exclusión y negación de la subjetividad.

Siendo así, la teoría crítica desarrollada en la Escuela de Frankfurt y desde su postura emancipatoria, toma partido por luchar por un mundo mejor; y para el repensar y reconstruir a la sociedad, a la cultura y al individuo retoma la relación teoría y práctica, ya que el mundo y los sujetos se constituyen en la praxis¹⁵⁸.

“La teoría, en este caso, debería tener como meta la práctica emancipatoria pero al mismo tiempo requiere de cierta distancia de esa práctica. La teoría y la práctica representan una alianza particular, no una unidad que se disuelve una en la otra. La naturaleza de esa alianza, se da mejor entendida si se comprenden las desventajas inherentes en la tradicional postura antiteórica de la educación estadounidense, en la que se argumenta que la experiencia concreta es el gran maestro”¹⁵⁹.

La teoría no puede reducirse a ser solo pensada como la dueña de las experiencias, de las acciones educativas que marcan las prácticas pedagógicas. La teoría posibilita acciones,

¹⁵⁶ Herbert Marcuse. El hombre unidimensional. Planeta-Agostini, España, 1973., p. 22

¹⁵⁷ Ibid p. 181.

¹⁵⁸ Entendamos por praxis, la alianza entre teoría y práctica que reflexiona y construye otras formas de pensar y actuar en el mundo.

¹⁵⁹ Henry Giroux. Op. cit. pp. 41 y 42

prácticas pero no las determina; además de que la teoría es reconstruida por la reflexión que hacen los sujetos sobre sus prácticas. He aquí el por qué de la alianza.

Giroux (2003), marca a la cultura como la industria cultural que versa entre nuevas capacidades técnica, monopolios de poder económico y formas de administración y gestión, las cuales determinan por un lado las prácticas docentes. “...Para Adorno y Horkheimer (1972), la cultura había llegado a ser otra industria, una que no sólo producía bienes, sino que también legitimaba la lógica del capital y sus instituciones...”¹⁶⁰. El arte y la cultura desde la lógica positivista e instrumentalista dejaron de ser un espacio en donde residía la demanda, la transgresión hacía una sociedad dominante; ahora lo que habitaba en ellos era un poder por alienar y cosificar.

Desde este enfoque de la teoría crítica se marca la importancia de la Escuela de Frankfurt en la práctica pedagógica y Giroux enfatiza “...Creo que es claro que el pensamiento de la Escuela de Frankfurt proporciona un gran reto y un estímulo para los teóricos de la educación que son críticos de las historias institucionales, ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuestos extraídos de una racionalidad positivista...”¹⁶¹.

Estos supuestos radican en la predecibilidad, lo verificable, lo transferible y operable que invaden las prácticas educativas actuales. Para Giroux la teoría desarrollada en la Escuela de Frankfurt ofrece categorías y conceptos para analizar el papel de las escuelas como agentes de la reproducción cultural y social, y además de analizar qué subjetividades se construyen dentro y fuera de las escuelas. Sin embargo, los teóricos de la Escuela de Frankfurt reconocen que los seres humanos nunca son sólo el simple reflejo de las determinaciones de la cultura dominante. “...Los seres humanos no solo hacen historia sino también la determinan; y necesario es decir, que también modifican los límites. Se necesita recordar que el poder es una fuerza que así como posibilita también restringe, como Foucault (1980) lo señala ávidamente”¹⁶².

Gimeno Sacristán (1997), por su parte ubica a la práctica docente como educativa desde dos sentidos, menciona, por un lado, que algunos discursos han condenado y considerado

¹⁶⁰ Ibid p. 45.

¹⁶¹ Ibid p. 59

¹⁶² Ibid p. 63

que las prácticas educativas no tienen un carácter científico formal a consecuencia de que la educación se construye desde la necesidad social sus lenguajes y argumentos se extraen más de la vida cotidiana, que de los lenguajes especializados y formales, es decir, científicos. Por consiguiente, el autor señala que desde este sentido “..., la práctica educativa se asemeja más a una actividad artesanal que a una práctica científica.”¹⁶³ Y esto es a causa de la poca atención que brindan las prácticas educativas a la investigación, ya que ésta, permite la construcción de conocimientos y establecer una relación entre la teoría y la práctica.

Sin embargo, señala el autor, la investigación se ha legitimado a un saber tecnocrático científicista, a una actividad entre quienes tiene el saber y cómo es vendido para adquirir una ganancia y un status intelectual¹⁶⁴. La investigación educativa y sus prácticas se ven sujetas a temas y metodologías pragmáticas y utilitaristas, las cuales son legitimadas por discursos empresariales dominantes.

El desarrollo técnico y científico, de orden pragmático, utilitario e instrumental ha incidido en la racionalización de los discursos educativos y por consiguiente han modificado en gran medida las prácticas educativas olvidando así su sentido pedagógico, didáctico, formativo y ontocreador. Igualmente de racionalizar e instrumentar los sentidos de la investigación educativa reduciendo la cuestión teórica a lo inmediato de la práctica y lo técnico.

“..., la investigación educativa relevante de las últimas décadas ha sido en buena parte la que se desarrollaba en ámbitos disciplinarios no educativos, que tomaban a la educación como su objeto. Se perdió el sentido y el prestigio de la Pedagogía y se pasó a hablar de Ciencias de la Educación, como muestra del reparto del objeto. La investigación educativa es hoy un poco competencia de todos...”¹⁶⁵

¹⁶³ Gimeno Sacristán. Docencia y cultura escolar. Reforma y modelo educativo. Lugar, Argentina, 1997, p. 7.

¹⁶⁴ Lyotard Jean F., menciona que el saber en las sociedades postindustriales e informatizadas, se convierte en un fin de poder intelectual sobre los que no lo tienen y este saber es una fuerza de producción que tiene un valor de cambio, es decir monetario, económico, político y de control al ser legitimado verdadero. “ el saber es será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso” La condición posmoderna. Rei, México, 1993, p. 16.

¹⁶⁵ Gimeno, Sacristán. op.cit. p. 10.

Esto es por una parte el entendido de la práctica educativa; por la otra, el autor desde de la reflexión que hace sobre las visiones históricas, políticas y económicas que han revestido a las prácticas educativas considera que no sólo a eso se remiten sino que también tienen otras características tales como:

- Un bagaje cultural que les proporciona una visión de mundo, valores, actitudes y creencias; a demás de regular las formas de organización social y empresarial que se trasladan a la organización educativa; es decir, el maestro como un interventor entre las políticas y no únicamente como un actor que se sujeta a ellas.

- Una actividad pedagógica que se apoya de conocimientos librescos y de saberes prácticos y técnicos, así como, de la investigación y de la comprensión de nuestras realidades educativas, políticas, sociales, históricas, económicas.

- Una actitud de reconocimiento hacia los otros, como algo distinto a mi pero que a la vez es parte de mi constitución subjetiva, y al cual debo de comprender en los sentidos individual, social y familiar. El reconocimiento de la alteridad, de las posibilidades que tienen los sujetos para llegar a constituirse como otros distinto a lo que son.

- Considera que la investigación es básica para la construcción y reflexión del conocimiento. y para esto la labor de la investigación tiene que ser de desvelamiento de lo legitimado y de lo que se presenta como realidad. "...La investigación en educación se presenta como formas de ver, como visiones, como teorías que son suposiciones polémicas y no reglas de comportamiento para prácticos. La utilidad reside en este caso en ver más allá de lo evidente. En cualquier práctica educativa se entrecruza la influencia de múltiples aspectos y el entendimiento de esa interacción es esencial para comprender la práctica misma..."¹⁶⁶

- La práctica educativa reconoce la importancia de la relación teoría y práctica; el pensar y el hacer deben de ser congruentes en las acciones subjetivas y sociales, tanto del maestro como de los estudiantes. "La práctica educativa es una praxis en la que se entremezclan interacciones sociales muy diversas, cuyos agentes aportan decisivamente sus concepciones, supuestos y valores, pues no son meros reproductores de los existentes..."¹⁶⁷

¹⁶⁶ Ibid. p. 17.

¹⁶⁷ Ibid. p. 22.

Desde este entendido, la práctica y la investigación educativa recrean los significados dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; mediante la crítica y la reflexión de lo que se muestra como legitimado.

Desde una interpretación que intento hacer, el autor marca una sutil distinción entre práctica educativa y la relación o separación, según sus condiciones, con lo pedagógico; ya que debido a la intervención e incidencia de las políticas económicas, de empresarios y organizaciones internacionales que emiten las líneas del trabajo educativo las prácticas educativas actuales tienden en gran medida a excluir lo pedagógico, lo formativo y lo ontocreador.

Los autores que he presentado en este apartado muestran sus construcciones sobre las prácticas docentes como una práctica pedagógica, como una praxis que reflexiona las prácticas educativas, que a su vez se articulan con la práctica educativa reproductivista, éstas articulaciones y antagonismos desarrollan sus tejidos según sus enfoques y paradigmas las cuales constituyen juegos de verdad.

Los juegos de verdad¹⁶⁸, entiendo por juego de verdad las construcciones discursivas que se instalan en juegos de falso y verdadero, a través de estos y otras muchas intervenciones e imitaciones que retomamos de nuestro entorno el ser se constituye históricamente como experiencia, es decir, como poderse y deberse ser pensado. Al igual que Foucault, entiendo por experiencia los procesos concientes e inconcientes de correlación entre campos de saber, normatividades morales, institucionales, jurídicas y subjetividades dentro de una determinada cultura y campo profesional. Los juegos de verdad que emiten las prácticas pedagógicas y las prácticas educativas elaboran bocetos y estilos del ser y hacer docente; como se vera a continuación.

¹⁶⁸ Ver la introducción que realiza Michel Foucault en la Historia de la sexualidad. 2 El uso de los placeres. SigloXXI, Argentina, 1984. pp.7 -33.

5.2 Los bocetos de docencia en el presente: La sobredeterminación de sus prácticas.

En este apartado presentaré el cómo están constituidas las prácticas docentes en el presente. Cómo es que están sobredeterminadas y el cómo se inserta estas prácticas en los juegos de verdad. Desde una postura hermenéutica me parece necesario escuchar a las subjetividades en las que se espejea el maestro, con los cuales interactúa e imprime juegos de verdad en su intervención.

Escuchar la voz de estudiantes que en su discurso emiten el reflejo que muestran las prácticas de los maestros, nos remite a pensar el cómo somos mirados y el cómo se van constituyendo las posibles prácticas, las subjetividades, los proyectos de comunidad, y las formas de morar el mundo, experimentarlo y sentirlo.

Los reflejos que tienen los estudiantes sobre las prácticas docentes se articulan a las posibilidades de mirar el presente de las discursividades que tejen subjetividades, prácticas, textualidades y formas de pensar concientes e inconcientes; así como las emociones que juegan un papel importante en la relación maestro y estudiante.

Las entrevistas se realizaron a un grupo de 34 estudiantes de nivel superior quienes han tenido diversos maestros. Las entrevistas se realizaron en el marco de la interacción con los estudiantes y plantean cuatro preguntas ¿Cuáles son las problemáticas a las que se enfrenta actualmente la pedagogía y la práctica docente? ¿Cuáles son las problemáticas a las que te enfrentas en tu contexto educativo y escolar? Pedagógicamente hablando qué aportarías para disminuir dichas problemáticas. Y, ¿Cómo percibo la práctica docente? Esta última pregunta es la más importante, ya que desde ella se puede hablar de las múltiples prácticas que aparecen en un mismo espacio y tiempo y las que se sustentan desde distintos enfoques teórico-prácticos. Los datos obtenidos en esta pregunta me permitieron enunciar las prácticas docentes en seis rubros, los cuales presento a continuación.

Cabe destacar que la ubicación de enunciación se hace desde los mismos textos que emiten los estudiantes y que denotan o su falta de información y formación teórica epistemológica y metodológica sobre los enfoques y paradigmas educativos o el que así se piensan en esas relaciones enunciativas el ser y hacer del maestro.

BOCETOS DE DOCENCIA		
CATEGORÍAS	# ESTUDIANTES	%
Tradicionalistas Técnico-mecanicista	12	35%
Dos nociones del ser maestro: Tradicional-práctico Reflexivo-Teórico	8	24%
Práctica docente: Congruente y Reflexiva	5	15%
Práctica docente: Innovadora con resistencia por parte del estudiante tradicionalista	4	12%
No es la mejor, tratan de enseñar, tratan de dialogar	4	12%
Ideal del ser docente	1	3%
Total de estudiantes	34	100%

Como podemos percibir en el cuadro anterior observamos que las prácticas docentes están tejidas en el discurso científicista y positivista de los cuales se desglosan una serie de perspectivas tales como la tradicional, técnica, mecanicista, práctica (pragmática) y pocas veces aparece la reflexión, la crítica y el diálogo como intervención de las prácticas pedagógicas. Las prácticas docentes en el presente son miradas, reconstruidas y resignificadas en la interioridad de los estudiantes de estas múltiples formas. Ahora bien, si recuperáramos las construcciones teórico-reflexivas que se realizaron en los capítulos anteriores sobre formación, la diferencia y articulación entre formación de docentes y profesionalización docente y por último la diferencia y articulación entre práctica pedagógica y práctica educativa nos permite al menos establecer que existe en el interior de la ejecución de los actos estos antagonismos que a veces se articulan y cuando se articulan componen un pensar-hacer reflexivo, crítico y creativo.

Sin duda mediante los discursos emitidos los estudiantes muestran que dentro del campo institucional hay reglas, leyes y controles que operan en la realización de las prácticas

docentes y que por otra parte los docentes tienen una vida cotidiana que los comprime, por lo tanto es difícil que el docente dentro de estos elementos y los dispositivos de control permitan que el docente ocupe un lugar de reflexión, de crítica y de creatividad en el campo de la pedagogía.

Pero también los estudiantes tanto miran y hablan sobre las prácticas de los docentes como de las prácticas estudiantiles; y perciben estudiantes que están atrapados por los dispositivos de control, de disciplinabilidad y de una tradición muy incorporada que es la memorización, el copiar y repetir contenidos. Algunos estudiantes (dicen las voces) demandan al maestro innovador el seguimiento incondicional de los programas que crea la institución o en el peor de los casos le demandan no emitir reflexiones y problematizaciones del desarrollo curricular, sino ser demasiado preciso y conciso en sus clases.

Cabe destacar que dentro de cada uno de los sentidos en los que se ubique la práctica del maestro tiene que ver con su entorno sociocultural, es decir, con su relación de su propia historia de vida, escolar, familiar, social, material, subjetiva y con la cultura institucional en la que se desenvuelve. La práctica del maestro está sobredeterminada por lo subjetivo individual que se constituye a la vez por reconocimiento y desconocimiento del entorno social y lo propio y por la cultura institucional hegemónica la cual se remite a brindar conocimientos, saberes y acciones determinadas y deterministas ya que están reguladas por el mercado, la política económica y el éxito; éstas marcan el sentido de la práctica del maestro y por tanto su quehacer profesional.

Tradicionalistas

Técnico-mecanicista

“La práctica de los docentes la he percibido como una práctica tradicionalista, la mayoría de los docentes tratan de mostrarnos con la teoría como no actuar de modo tradicional, pero cuando ellos lo llevan a la práctica hay una contradicción, no es suficiente que nos dejen leer para que lo vengamos a repetir. Muchos maestros quieren, les gusta que repitamos lo que dicen las lecturas.”

“La práctica docente la percibo de manera tradicionalista y depende mucho del docente esto, ya que, la mayoría son así, un repetir, memorizar...”

“... Es muy incongruente,... te hablan que están en contra de la escuela autoritaria y son totalmente autoritarios y algunos no propician una buena discusión o no te permiten criticar u oponerte a algún autor. Creo que realmente deberían pensar si lo que desean es formar pedagogos o sólo desean un sueldo.”

“Lamentablemente la práctica docente, se ha convertido en algo monótono, es decir en algo técnico... “

“Considero que todos o la mayor parte de cómo llevan a cabo la práctica docente es de manera mecanicista...”

Dos nociones del ser maestro

Tradicional-práctico y Reflexivo-teórico

“La práctica docente se entiende de dos maneras, los que verdaderamente inciden en la crítica y la reflexión y los que son meros reproductores de los textos. Alguna vez leí, que el verdadero maestro es aquel que logra que nazca en ti el gusto por algo; tomando esto como referente, únicamente podríamos hablar de muchos profesores y pocos pseudomaestros. “

“...Algunos profesores tienen un discurso más crítico pero en la práctica son muy lineales y se molestan sino se está de acuerdo con lo que ellos dicen y otros dejan muchas lagunas en ciertos contenidos y se basan más en la formalidad que implica la entrega de trabajos y evaluación.”

“Desde mi experiencia la práctica docente en FES Aragón se lleva a cabo de formas muy diversas. Existen profesores, para nuestra sorpresa, todavía muy tradicionalistas a pesar del constante debate y búsqueda de la discontinuidad de ésta. Por otra parte existen profesores que acertadamente fomentan en sus

alumnos la autorreflexión y el ser críticos, brindando no sólo sus conocimientos sino una formación integral para nuestro futuro papel como pedagogos.”

Práctica docente

Congruente y reflexiva

“Pues bien la percibo como que hay una relación entre el conocimiento que adquiere el docente, así como con su actitud frente al grupo y viceversa... Tiene que ver con la relación que se efectúa con hechos del presente en relación con el contenido...”

“Muchos profesores son accesibles y nos tienen muchos ejemplos para que entendamos hasta los temas más difíciles, algunos son muy disciplinados y de acuerdo a eso hacen que nosotros pongamos más empeño a las clases y nos hacen comprometernos... Muchos maestros relacionan los temas con teoría y práctica y nos hacen ver que la práctica está implícita aún y cuando nosotros no la vemos.”

“..., en su mayoría siempre están dispuestos a escuchar a los alumnos, también es muy notable su preparación y conocimiento de los temas, además que están abiertas a otras posturas y regularmente buscan que en los alumnos se desarrolle un nivel de reflexión y análisis de las circunstancias. Pero yo creo que lo más importante es la posibilidad que se da en que todo ese conocimiento teórico pueda ser mayormente objetivado en nuestra realidad.”

Práctica docente Innovadora

Con resistencia por parte del estudiante tradicionalista

“En la mayoría de los casos con mucha responsabilidad e interés por parte del docente hacia su práctica educativa siempre queriendo lograr que el alumno reflexione y analice, pero muchas veces la falta de interés del alumno es el que obstaculiza su práctica.”

“La práctica docente la he percibido en una forma contradictoria porque por un lado intenta cambiar el método tradicional con técnicas innovadoras, pero por parte de los alumnos existe determinada resistencia, ya que después de muchos años con una forma de enseñanza muy particular y tradicional,... se resisten a la interacción con los profesores”

“La práctica docente sigue siendo de cierta manera un poco tradicional pues muchas veces los maestros quieren hacer la clase de una manera nueva y nosotros los alumnos seguimos con la misma idea de que son los maestros los que deben aportar el conocimiento y no nos dejamos crear nuevo conocimiento.”

No es la mejor

Tratan de enseñar, tratan de dialogar

“Desde mis experiencias escolares la práctica docente es un trabajo difícil. Con miedos, ya que a pesar de que hay maestros muy preparados, pero presentarse ante diversas personas con intereses distintos y presentar un tema específico es muy difícil...”

“...La práctica docente en los profesores que he tenido es buena, aunque el problema en esto es que no se actualizan algunos y siguen sus métodos antiguos.”

“Creo que por el contacto que he tenido con los docentes de pedagogía algunos de ellos tienen una buena visión sobre lo que es la pedagogía y el papel que debe desarrollar un buen pedagogo. Aunque cabe decir que también algunos docentes no aplican la pedagogía como se nos ha dicho que debe de ser, lo cual deja en duda la formación de estos, también debería ser tomada en cuenta más la relación maestro-alumno.”

Ideal del ser docente

“la práctica docente es un constante innovar, investigar y trascender en conocimientos, a través de la práctica docente se alcanzan los objetivos pretendidos por cualquier docente en cuanto a la enseñanza aprendizaje.”

Estos discursos nos permiten acercarnos al cómo se van constituyendo y legitimando las prácticas de los docentes las cuales nos presentan la instauración de múltiples prácticas sobredeterminadas por otros campos disciplinarios., por la vida cotidiana del docente y por la subjetividad.

En el sentido en el que se plantea en la investigación, las prácticas docentes pasan por las mismas condiciones y encontramos en el rastreo la sobredeterminación de perspectivas científicas con perspectivas críticas e innovadoras.

Digamos que la multiplicidad de las prácticas docentes, se construyen por un conocimiento que primeramente pasa por los legisladores que se inscriben en el juego de lo verdadero y lo falso, es decir, que las prácticas según mecanicistas, tradicionales, técnicas, instrumentales, utilitarias e innovadoras pasan por discursividades, por saberes y por epistemologías que son creadas para el buen funcionamiento económico. La cuestión está en que hay que someter a juicio el proceso del desarrollo curricular.

Y por desarrollo curricular se entiende en este trabajo como el sistema que es compuesto por las políticas educativas, las planeaciones de planes y programas de estudio, las prácticas docentes, las prácticas familiares, las prácticas estudiantiles, las prácticas de los administrativos y los acontecimientos políticos, económicos, culturales, sociales, religiosos y educativos que sobredeterminan las prácticas discursivas y las subjetividades que se muestran a sí mismas como verdaderas, absolutas, confiables y exitosas.

Las instituciones educativas tienen como fin el fijar a los sujetos en una maquinaria de producción y reproducción (hacer por hacer). Mediante una transmisión de ciertos saberes y ciertas formas de hacer o practicar esos saberes utilizando a los maestros para el logro de los propios fines que tiene el mercado. Y esto nos hace pensar que un maestro que irrumpe con la lógica del mercado es peligroso y para que no surja un “mal maestro” las instituciones entran a la indagación, al examen, a la vigilancia, a la capacitación y a las acreditaciones; todas ellas formas de dispositivos que regulan el seguimiento exitoso de la maquinaria de producción.

Digamos que los docentes como funcionarios de una institución tienen las posibilidades de jugar entre el repetir lógicas reproductivistas que se juegan en el saber hacer regulado y con finalidad rentable, es decir, los que responden a enfoques instrumentalistas, utilitaristas, funcionalistas, técnico-mecanicista. Dichos enfoques se constituyen desde el paradigma del positivismo- científico-dogmático. Y la otra forma es jugar desde la crítica, el juicio y la reflexión, estos enfoques responden a enfoques dialécticos, hermenéuticos, postestructuralistas y de la teoría crítica, ellos se instalan en el saber hacer reflexivo.

Sin embargo, hay otra forma que es la articulación entre las líneas del saber hacer reflexivo y el saber hacer regulado, ya que el juego de esta articulación debe instalarse en el principio de la deconstrucción constante de sus prácticas. Y los otros juegos podrán ser los que surjan de las prácticas discursivas reconstructivas, es decir las prácticas docentes por-venir.

El por-venir se construye sobre la red de la reflexión, la crítica, la autorreflexión y la autocrítica que se hace del momento presente. Para ello todo sujeto que educa y que es educado (maestro, tutor, estudiante) debe tener una actitud formativa, ser crítico, ya que en esta actitud formativa se rescata la relación objeto-sujeto, la creatividad, la subjetividad, la acción y la praxis. La actitud formativa busca el ligue de la historia y la actividad práctica;

una liga praxica entre la vida y el hombre que sólo se da con el problematizar, cuestionar, reflexionar la historia y la existencia.

El carácter formativo elimina la reproducción y reconstrucción discursiva hegemónica del pasado e incorpora la innovación, el acontecimiento y el error como posibilidades que permiten darle otro giro diferente al que existe legítimamente. Hacer crítica e historia de lo que constituye al complejo campo pedagógico es reconocer los hechos tal y como son, tal y como ocurren donde hay una subjetividad cognoscente y por ende una subjetividad que expone, se expone, cuestiona, problematiza y construye.

5.3 La necesidad de una práctica docente tejida entre la praxis y la crítica.

Dentro del planteamiento teórico-metodológico en los que se instala la presente investigación y con forme a los discursos emitidos en las entrevistas me parece que es necesario considerar en las prácticas de los docentes el sentido crítico y el sentido de la praxis. Me parece que una postura crítica y praxica desecha en medida de lo que puede las intenciones totalitaristas y cuestiona los medios y los fines del instrumentalismo y del utilitarismo.

Esta postura sitúa en las prácticas docentes un espíritu ético, estético, dialógico y de alteridad, un espíritu que en nuestra época ya no interesa a las políticas educativas emitidas por los organismos internacionales, por el mercado, por banqueros y por políticos. ¿Qué entenderemos por crítica y praxis? Es lo que a continuación plantearé.

Lo que pretendo en este cierre no es marcar un sentido del ser- pensar dentro de las prácticas docentes en el presente. Es más bien asumir-se en una postura que intenta ampliar el horizonte reflexivo; los propios horizontes reflexivos de la crítica y la praxis los cuales contienen dentro de sí la inquietud de sí, la conciencia histórica, la creatividad, la posibilidad, la eticidad y la sospecha. Digamos que contienen condiciones teóricas, metodológicas, prácticas que se necesitan rescatar en toda subjetividad.

La práctica docente está sobredeterminada por los procesos, técnicas, procedimientos y producciones de conocimiento que se van entrelazando en un nudo de la construcción social. Pero también, por las utopías, las reproducciones, los sueños, las ilusiones, los vacíos, las rupturas, los fracasos y por las relaciones que tiene con los otros, estos otros procesos que construyen las subjetividades de los docentes.

La práctica docente es una praxis que se realiza entre el docente, los alumnos, los contenidos, el contexto político, económico, cultural, religioso y social; las realidades y la historia de cada sujeto. “La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad.”¹⁶⁹

La praxis es un acto de conciencia donde el docente pone en juego su pensar y su actuar. El docente desde el entendido de praxis reflexiona y actúa de diversas maneras para transformar las realidades educativas.

Reconozco que hay toda una elaboración teórica sobre la categoría de praxis, las cuales suelen ser tan antagónicas y en ocasiones son constituidas desde ciertas equivalencias. Praxis es sinónima a práctica, aplicación, acción individual o social; pero también puede ser una práctica mediatizada o una práctica comprendida, reflexionada y por consiguiente transformadora de las acciones y del pensar.

Aquí radica el tal antagonismo, que mientras para los funcionalistas, instrumentalistas y tecnólogos la praxis es algo que debe ser aplicable en lo inmediato, además de cosificar la acción y al propio sujeto, éste se inscribe al orden de lo determinante, del no reflexionar y expresarse a sí mismo. Para los espíritus creadores y críticos la praxis es una acción que comprende y reflexiona el hacer, la vivencia y la experiencia para ser constituida de otra manera en el discurso; por esto, la teoría se ve modificada, superada o enriquecida.

Y aunque la teoría es considerada como una serie de pensamiento lógico, estructurado y que se rige bajo cierta norma moral, social y legítima. La teoría es transgredida y a su vez transgrede debido a que los sujetos actúan en el mundo y en su existencia; y estas acciones conllevan a transformaciones y producciones que en su momento son universales, verdaderas, y con dosis de precariedad.

La praxis como un medio teórico y práctico permite entrar a analizar la realidad social, individual, histórica y sensible, lo cual permite comprender y recrear el mundo, los sujetos y sus relaciones. Siendo así, la praxis contiene la esfera de la auto-creación, ya que

¹⁶⁹ Karel Kosik. *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo. México, 1990, p. 240

permite la comprensión, la reflexión y la creación del mundo y de los sujetos. En la praxis hay una fuerte dosis de sensibilidad, contemplación, sublimidad que constituyen el ser creador.

“ ... En la praxis se realiza la apertura del hombre a la realidad en general. En el proceso ontocreador de la praxis humana se funda la posibilidad de una ontología, es decir, de una comprensión del ser. La creación de la realidad (humano-social) es la premisa de la apertura y comprensión de la realidad humana, la praxis es, a la vez, el proceso en el que se revela el universo y la realidad...”¹⁷⁰

La praxis no sólo es expresión en la estructura mental, arquitectónica, mecánica, sino también; es una imagen que nos devela historia, imaginación, reflexión; un estar siendo en él, con él, y para el mundo y como para sí mismo. Mientras refleja una expresión y una imagen, al mismo tiempo nos conlleva a proyectar algo mejor que lo que se experimenta con los sentidos y con la reflexión.

La praxis tiene un doble sentido el cual permite reconocer por un lado la tradición y por el otro la transformación. Nos reconocemos y desconocemos en la reflexión, en la comprensión de nuestro pensar y hacer, o sea en la praxis.

Sin embargo, para realizar la praxis nos debemos de colocar en una postura de crítica, es decir, de sospecha, de interrogación a las prácticas discursivas que construyen lo macrosocial y lo microsicial. La práctica crítica nos permite la reflexión y la apertura de nuestra mirada, de nuestro pensar y de nuestro actuar, así como la construcción de la alteridad.

“Crítica, del verbo krino, significa “separar, distinguir –el buen trigo de la cizaña-, luego, juzgar”. Facultad crítica: facultad de separar, distinguir, juzgar. No facultad de juzgar, abstracta en general, sino capacidad de juzgar efectiva y aplicada, la cual presupone una capacidad de formular juicios sobre aquello que, concretamente, se presenta. Si en su acepción filosófica abstracta esta facultad no presupone nada y esta necesariamente presente en todas partes donde hay sujeto, ella presupone, en su ejercicio concreto y

¹⁷⁰ Ibidem. p. 244.

correcto, precisamente el ejercicio; se desarrolla en función de una formación, de una educación, de una paideia. No entiendo por educación lo que ocurre en las escuelas, sino el conjunto de las influencias formadoras a las cuales está expuesto el individuo, que empiezan con el nacimiento y concluyen con la muerte.”¹⁷¹

La crítica es una reflexión, un juicio que se ejercita mediante los procesos de aprendizaje y los procesos de comprensión. En los procesos de formación, los aprendizajes y la comprensión de ellos son dos ámbitos necesarios para desarrollar un pensamiento crítico, esto es, pensamientos que distinguen entre los procesos pedagógicos que intervienen críticamente brindando formación, cultura y amplia los horizontes y los procesos educativos-pedagógicos que disciplinan la subjetividad.

Butler (2007)¹⁷², plantea que hacer crítica es filosofar y mantener distancia en el proceso y hallazgos de la propia crítica. Hacer crítica es someter a juicio las prácticas, los discursos, las propuestas, proyectos, construcciones teóricas metodológicas que se constituyen para que operen en los juegos de verdad, estos juegos que producen racionalidades que se someten a discursos que envuelven a los sujetos en la economía y la utilidad.

El “... deber elemental de la crítica, que es el de ser informativa y argumentativa, de permitir que el público se forme un juicio provisorio mediante la argumentación, sobre la calidad de las obras discutidas, de incitarlo a que vaya a conocerlas directamente – o, llegando el caso, disuadirlo de que lo haga-.”¹⁷³

La condición de crítica nos hace mirar detenidamente las construcciones del mundo y sospechar de ellas, es decir, someter el mundo, sus representaciones, sus imágenes y sus construcciones a un interrogatorio. Preguntar e interrogar a los procesos discursivos de nuestra vida cotidiana, de nuestra vida académica, de nuestra existencia y de nuestros

¹⁷¹ Cornelius Castoriadis. Ventana al caos. F.C.E., México, 2008, p. 100.

¹⁷² La autora nos ofrece una construcción discursiva en torno a la categoría de crítica y lo hace desde referentes de Foucault y de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. A lo largo del texto se enfatiza que la actividad de la crítica posibilita las construcciones de la subjetividad y su alteridad. Posiciona al sujeto como un hacedor de su propia existencia y esto lo instala en la relación entre la libertad y la ética, la política y la poiesis. Y para Foucault, según Butler, esto es ser un sujeto de virtud. Rodrigo Parrini Roses (Coord.) Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género. Corporalidad y subjetivación. PUEG-UNAM, México, 2007, pp. 35-58.

¹⁷³ Cornelius Castoriadis. Op.Cit., p. 102.

actos. Por tanto hacer crítica es ubicarse en una actividad meramente subjetiva y las conclusiones que surjan de ella se someten a las historias del sujeto, a sus miradas, a sus propias sospechas. Toda crítica, tan sólo es, una aproximación a las realidades del mundo que develan los juegos de falsedad – verdad. “Para Foucault la crítica “es instrumento” medio de un porvenir o una verdad que ella misma no sabrá y no será, es una mirada sobre un dominio que se quiere fiscalizar y cuya ley no es capaz de establecer...”¹⁷⁴

Foucault se pregunta el cómo es que incorporamos la norma, las reglas de conducta y se crea un sujeto en específico. Para dar respuestas Foucault plantea que hay que entablar una relación entre las dos categorías, y que esta relación interrogue el propio campo de categorización, refiriéndose a los límites del horizonte epistemológico en el cual estas prácticas se forman. Hay que exponer el límite del horizonte epistemológico, es decir, exponer las corrientes discursivas que están sometiendo las conceptualizaciones y las representaciones del mundo.

“La práctica de la crítica, sin embargo, no descubre estos derechos universales, como afirman los teóricos de la Ilustración, sino que “los opone”. No obstante, no los opone como derechos positivos. El “oponerlos” es un acto que limita el poder de la ley, un acto que contrarresta y rivaliza con las operaciones del poder, el poder en el momento de su renovación. Es en sí la limitación, una limitación que adopta la forma de una pregunta y que declara, por el propio hecho de declararse, un “derecho” a cuestionar...”¹⁷⁵

La práctica¹⁷⁶ crítica, se va constituyendo en tanto que, se va relacionando la libertad con la ética que en su construcción van interrogando las leyes que imperan en las relaciones sociales y van constituyendo otras formas de morar el mundo, en donde los sujetos deciden, desean, se empoderan, se producen así mismos. La práctica crítica es el espacio en donde se constituyen las posibilidades de alteridad y las posibilidades de las normas, de los juegos.

¹⁷⁴ Rodrigo Parrini Roses (Coord.). Op.Cit., p. 40.

¹⁷⁵ Ibid. p. 46

¹⁷⁶ La práctica es para Foucault una estilización de los actos que extiende y reformula una serie previa de reglas, normas, preceptos.

Los procesos de formación y las prácticas críticas instalan al sujeto en sus propias normas con el motivo de que las interroguen, las cuestionen y las reformulen. En estos procesos los sujetos se crean a sí mismos, es decir, el yo se forma a sí mismo al interior de estos desdoblamientos y van creando modos de subjetivación distintos a los que marca el juego de verdad.

“...La formación del sujeto es la institución de la propia reflexibilidad que de manera indistinguible asume la carga de la formación... no hay formación de sí fuera de un modo de subjetivación, lo que quiere decir que no hay formación de sí fuera de las normas que orquestan la posible formación del sujeto.”¹⁷⁷ Cuando uno se forma a sí mismo o se constituye a sí mismo en las prácticas críticas construimos espacio para la política de desujeción.

El deber de una pedagogía crítica es poner a la luz la construcción del mundo, de sus tecnologías que operan en las vivencias, existencias, subjetividades; de los mecanismos y epistemologías que se articulan con la construcción de sociedades disciplinarias.

La práctica docente debe de constituirse en una práctica pedagógica crítica que construyan a su vez procesos críticos; por tanto, el maestro necesita articularse a procesos de formación, tanto como, los estudiantes. Ya que un maestro en formación, con cultura, con una episteme crítica, reflexiva, con capacidad y acción de elección, y de distinguir las diferencias, diversidades que constituyen el mundo, es un maestro que abre las posibilidades y los horizontes de los estudiantes para morar el mundo de una mejor manera, quizá más humana, más reflexionada, más ética, más poética y diferente.

“Comencé como adjunto de tres profesores con los que compartía ciertas ideas, poco a pocote fui separando de ellos y construí mi propia reflexión sobre los conocimientos. Primero fui maestro en la maestría en donde llevo cinco años impartiendo clase, posteriormente di clases en la licenciatura en donde tengo tres años “

¹⁷⁷ Ibid. p.57.

“La experiencia que tengo en mi práctica es didáctica, teoría y relación con la vida cotidiana, no me interesa explicar sino más bien construir. Preparo mis clases con tiempo y leo una hora antes de comenzar mis clases, lo que más me interesa es la discusión, la investigación y la escritura ... es decir crear nuevos pensamientos”.

“Es de mi importancia escuchar a mis estudiantes. Comienzo siempre mis clases con la pregunta: ¿Qué leyeron, ¿Qué entendieron?., Ya que los estudiantes deben de construir un acto de pensamiento”.

“Evalúo con ensayos por que permiten la construcción de pensamientos. Los ensayos contienen un tema, conceptos, opinión personal, fundamentos en una epistemología, notas a pie de página y bibliografía”.

“Tengo siete años realizando un seminario con la intención de perseguir el ideal de la discusión, de la investigación, del estudio y de crear y construir pensamiento. Me interesa construir espacios de discusión. A lo largo de estos siete años han pasado muchas personas algunas siguen y otras personas toman nuevos caminos como hacer una especialización o la maestría; algunas al terminar sus estudios regresan al seminario. Algunas veces en el seminario hay invitados con quienes discutimos y dialogamos temáticas. Lo importante es que mientras se lea y se discuta, el seminario se sostiene”.

(ENTREVISTA A MAESTRO)

La práctica pedagógica es una experiencia reflexiva, crítica y de sentido, que por tanto rompe con conocimientos y expectativas ya dadas. Un sentido que se tiene que construir en el proceso de formación y que muestra en su praxis cotidiana y profesional. Un maestro que realiza una práctica pedagógica se desvive y se vive en la propia praxis para construir su propio sentido. Es decir que se vuelve productor de sí mismo e interviene a la vez en la formación de los otros sujetos.

Una práctica pedagógica invita a que se construyan múltiples caminos desde las propias experiencias y reflexiones. Para ello hay que reconocer que el maestro debe de tener las

actitudes del saber- mirar, de saber-escuchar, de saber decir, de saber crear y de saber- construir nuevos pensamientos. Y estos saberes se van deconstruyendo en la propia práctica. Estas actitudes en el presente son necesarias para edificar una práctica pedagógica en donde los sujetos se reconozcan como creadores, productores de nuevos pensamientos que permitan respetar las diferencias, las alteridades y los propios estilos que creamos para habitar el mundo.

REFLEXIONES FINALES.

Los tiempos en el que se fue consolidando el avance ideológico-tecnológico-técnico y científico y que arrastró a los productos creados por la imaginación y el trabajo del hombre, perdieron su valor de uso y en parte se transformaron en una adquisición que da poder y lugar en el mundo de las apariencias. Un poder-saber que legitima la validez del discurso producido y el cual arrastra a la humanidad a una ruptura con un mundo comunal, reflexivo, político y ético para enaltecer la individualidad, la homogeneidad diversificada, el consumismo, la competitividad y las máscaras más cínicas que han existido en la historia de la economía política.

Las construcciones pedagógicas también fueron arrastradas en este devenir creando rupturas y transformaciones en el objeto de estudio de la pedagogía que en el siglo XVIII y XIX fue la noción de formación como un proceso que construye alteridades. Así, el saber y las prácticas se transforman y aparece un conocimiento y saber riguroso, científico, objetivable y totalitario. El conocimiento, los saberes, las informaciones se venden al mejor postor y estos a su vez legitiman y reproducen lo sutil y necesario.

Las reflexiones pedagógicas contemporáneas se someten a normas, reglas y legitimaciones que crean pequeños grupos conformados por empresarios, tecnócratas y banqueros; los cuales crean intelectuales y prácticas educativas y sociales al servicio de estos grupos.

La pedagogía y la educación como construcciones sociales que intentaran constituir hombres cultos, ciudadanos y transformadores de las relaciones sociales, económicas, políticas, religiosas y culturales fue olvidándose ante la recreación de las ideologías económicas y políticas y el sentido pedagógico principal (que sería más bien un sentido educativo) en el presente es la capacitación para el trabajo y la educación que se vuelca técnica, pragmática, utilitarista e instrumental.

La educación se consolidó como la disciplina que tiene como fin socializar a los hombres y capacitarlos para el trabajo mediante el desarrollo de habilidades, destrezas y razonamientos lógicos, flexibles y líquidos. La educación en el presente capacita y

formatea, no crea procesos de formación, ni diálogo, ni escucha y menos da la posibilidad de elaborar caminos para construir alteridad.

Esta investigación que parte desde una lectura hermenéutica permitió reconocer tres cuestiones:

- La primera que tiene que ver con el que toda lectura interpretativa de la realidad es pensarlo en términos históricos; es decir, pensar en las tradiciones y las huellas que marcan a los sujetos y crean efectos en las el presente, en la cultura y en las subjetividades.
- La segunda es que la interpretación que se realiza de un tejido de hechos arroja más preguntas que respuestas. Y al preguntarse realiza la descomposición del campo que se muestra determinante, cerrado e imposibilitado de fisuras.
- La tercera es que la interpretación alienta a la búsqueda de pequeñas microhistorias, accidentes, emergencias, surgimientos y acontecimientos que se dan en le campo social investigado.

Estos tres aspectos permiten comprender los movimientos que hace la construcción del campo pedagógico en cuanto a teoría y práctica. Y que ese desplazamiento está mediado por los contextos políticos, económicos, sociales, culturales e institucionales, pero también, por un espacio de subjetividad e intersubjetividad como presenta el caso de los procesos de formación. Los cuales permiten reconocer que "...el mundo en el que existimos no es un objeto sino también un sujeto con el que nos identificamos, y por modificarse la sustancia misma del mundo es por lo que podemos dialogar con él..."¹⁷⁸

Esto hace que la lectura hermenéutica del presente sobre la formación, la docencia y la práctica pedagógica sea una presentación del cómo se han transformado los conceptos, sus discursos, sus prácticas mediante la indagación teórica y las experiencias de los actores. Y que estas transformaciones están sobredeterminadas por contextos y subjetividades.

¹⁷⁸ Mariflor Aguilar. Diálogo y alteridad. Trazos de una hermenéutica de Gadamer. FFyL-UNAM, México, 2005, p. 43.

Este marco metodológico hermenéutico, me permite hacer énfasis en la cuestión antagónica entre la práctica educativa y la práctica pedagógica. Dos prácticas discursivas que se en su estudio explorativo presentan diferencias tales como:

Que las prácticas educativas se sujetan a marcos teóricos determinados por las políticas económicas, planes y programas de estudio, estructuras teóricas metodológicas y una epistemología determinista en donde la discusión y la construcción de nuevos pensamientos no tienen cabida. En las prácticas educativas se sujetan los maestros y los estudiantes a una lógica de pensamiento univocista hegemónico el cual se inscribe al desarrollo profesional que responda a las necesidades del mercado y no a las realidades y necesidades sociales.

En cuanto a las prácticas pedagógicas como las acciones para intervenir en los procesos de formación, de autoconciencia, de producción diferente y por lo tanto hacedor de sí mismo es una práctica que radica más a un nivel teórico que de acción. Sin embargo, los maestros que reflexionan sobre la propia práctica cotidiana y profesional incursionan en el pasaje de la formación y son pocos quienes la sostienen consolidando esto en proyectos donde incorporan la investigación, la discusión, las experiencias y el estudio para crear nuevos pensamientos. Este estilo de práctica reconoce que el maestro debe de formarse en su hacer y no sólo capacitarse para desempeñar su profesión y que con el tiempo se vuelva caduca y fuera de las realidades y necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y recreadoras.

Un proceso de formación docente es una mudanza de “casa”, es reconstruirse en las experiencias, vivencias, en el estudio, en la investigación, en el diálogo y disertación que establece en sus relaciones sociales, cotidianas, profesionales y académicas.

El proceso de formación es un dejar ser a lo diferente para construir alteridad.

BIBLIOGRAFÍA

Abruch, Linder Miguel (comp.), Metodología de las ciencias sociales. UNAM – ENEP Acatlán, México, 1994.

Aguilar, Rivero Mariflor. Diálogo y Alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer. FFyL-UNAM, México, 2005.

----- **Límites de la subjetividad. Fontamara-UNAM, México, 1999.**

----- **Confrontación crítica y hermenéutica. Fontamara-UNAM, 1998.**

Althusser, Louis. Posiciones. Grijalbo, México, 1977, pp. 75-137.

Álvarez, Uria Fernando y Varela Julia. Arqueología de la escuela. La piqueta, Madrid, 1991.

Antología. Tekhné 1.0 Arte, pensamiento y tecnología. CONACULTA, México, 2004.

Assoun, Paul-Haurent. Introducción a la epistemología freudiana. S. XXI. México, 1982.

Barcena, Fernando. La experiencia reflexiva en educación. Paidós, Barcelona, 2005.

Barnett, Ronald. Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad. Pomares, Barcelona, 2002.

Barrón, Tirado Concepción. Formación de Profesionales y política educativa en la década de los noventa. En Perfiles Educativos, Tercera Época, Vol. XXVII, No. 108, CESU-UNAM, México, 2005.

Bauman, Zygmunt. La globalización. Consecuencias Humanas. FCE, México, 2001.

----- Los retos de la educación en la modernidad líquida. El lugar de la educación en un mundo sin certezas. Gedisa, Barcelona, 2007.

Becerril, Calderón Sergio René. Comprender la práctica docente. Plaza y Valdés, México, 2001.

Benner, Dietrich. La pedagogía como ciencia. Pomares-Corredor, Barcelona, 1998.

Beuchot, Mauricio. Ensayos marginales sobre Aristóteles. UNAM, México, 2004

Camero, Francisco. Las humanidades como concientización de técnicos y científicos. Caballito-SEP, México, 1991.

Castoriadis, Cornelius. Ventana al caos. F.C.E., México, 2008.

Comenio, Juan Amós. Didáctica magna. Porrúa, México, 2003.

Chomsky, Noam. El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y Orden Global. Biblioteca de bolsillo, Barcelona, 2004.

De Alba, Ceballos Alicia, Teoría pedagógica y currículo de pedagogía. Análisis de una materia. Trabajo presentado en el "Foro: Análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía" ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.

Derrida, Jacques. Universidad sin condición. Madrid, Trotta, 2002.

Díaz, Barriga A. La investigación curricular en México. La década de los noventa. COMIE, México, 2003.

Duque, Felix. La humana piel de la palabra. UACH, México, 1994.

Durkheim, Emile. Educación y sociología. Colofón, México, 1991.

Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional. SEP-FCE, México, 2006.

Foucault, Michel. Hermenéutica del sujeto, Altamira, Argentina, 1982.

----- **La Historia de la sexualidad. 2 El uso de los placeres. Siglo XXI, Argentina, 1984.**

----- **La arqueología del saber. S. XXI, Buenos Aires, 2002.**

----- **La hermenéutica del sujeto. FCE, México, 2004.**

----- **La verdad y las formas jurídicas, Gedisa, Barcelona, 2005.**

Ferraris, Mauricio. La hermenéutica. Taurus, México, 2000

Gadamer, Hans Georg. Verdad y método I. Sígueme, Salamanca, 1993.

----- **Verdad y método II. Sígueme, Salamanca, 2000.**

----- **El problema de la conciencia histórica. Tecnos, Madrid, 2003.**

Gimeno, Sacristán José. Docencia y cultura escolar. Reforma y modelo educativo Lugar, Argentina, 1997.

Giroux, Henry. Teoría y resistencia en la educación. S. XXI, México, 2003.

Habermas, Jürgen. El discurso filosófico de la modernidad. Taurus, España, 1989.

----- **Ciencia y técnica como ideología. Tecnos, España, 1999.**

Hargreaves, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata, Madrid, 1995.

Hegel, G. W. F. Fenomenología del espíritu. FCE, México, 1991.

Heller, Ágnes. La revolución de la vida cotidiana. Península, Barcelona, 1982.

Honoré, Bernard. Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. NARCEA, México, 1980.

Hoyos, Medina Carlos Ángel. (Coord.) Epistemología y objeto pedagógico. CESU- PyV- UNAM, México 1999.

Ianni, Octavio. La sociedad global. Siglo XXI, México, 2004.

Kant, Emmanuel. Sobre pedagogía. Akal, México, 1983.

Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. Grijalbo. México, 1990.

Locke, John. Pensamientos sobre educación. Akal, Madrid, 1986.

Lyotard, Jean-Francois. La condición postmoderna. Rei, México, 1993.

Marcuse, Herbert. El hombre unidimensional. Planeta-Agostini, España, 1973,.

Murueta, Marco Eduardo. (Comp.) Otras miradas en educación. UNAM, ENEP-Aragón, México, 2002.

Pacheco Méndez Teresa y Díaz Barriga Ángel. La profesión universitaria en el contexto de la modernización. Pomares, México-Barcelona, 2005, p. 31

Rodrigo Parrini Roses (Coord.) Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género. Corporalidad y subjetivación. PUEG-UNAM, México, 2007.

Platón. Diálogos. Porrúa, México, 1991.

Popkewitz, Thomas S. Ideología y formación social en la educación del profesorado en formación de profesorado tradición, teoría y práctica. Universitat de Valencia, España, 1990.

Ricoeur, Paul. Del texto a la acción, ensayos de hermenéutica II. FCE, México, 2004.

Rousseau, Jean Jacques. Discurso sobre las ciencias y las artes. Losada, Argentina, 2003.

Santoni, Rugiu Antonio. Nostalgia del maestro artesano CESU-UNAM, México, 1996.

Salmerón, Miguel.. La novela de formación y peripecia. Machado libros, Madrid, 2002.

Tedesco, Juan Carlos, et.al. Por nuestra escuela. Lucerna Diógenes, México, 2004.

Todorov, Tzvetan. El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista. Paidós, Barcelona, 2005.

Werner, Jaeger. Paideia: los ideales de la cultura griega. FCE, México, 1998.

Weber, Max. Ética protestante. Y el espíritu del capitalismo. La red de Jonás, México, 1991.

Yurèn, Camarena María Teresa. Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética. Paidòs, México, 2000.

HEMEROGRAFÍA

Perfiles Educativos, Tercera Época, Vol. XXVII, No. 108, CESU-UNAM, México, 2005.

Revista mexicana de investigación educativa, Abr-Jun, 2004, Vol.9, Núm. 21.

Revista mexicana de investigación educativa. Oct-Dic, 2004, Vol. 9, Núm.23.