

Temachtiani

ISSN: 1870-6576

La esencia del ser y del quehacer docente

maestro



Temachtiani

La esencia del ser y del quehacer docente

Dr. Eruviel Ávila Villegas Gobernador Constitucional del Estado de México

Lic. Raymundo Edgar Martínez Carbajal Secretario de Educación

Lic. Jorge Alejandro Neyra González Subsecretario de Educación Básica y Normal

Mtro. en Sociología J. Eugenio Martínez Gutiérrez Director General de Educación Normal y Desarrollo Docente

Profra. María Isabel Bustos Martínez Directora de Formación y Actualización Docente

Profra. Alejandra Iliana Acolt Hernández Subdirectora de Educación Normal

Consejo directivo

Profra. Sara Graciela Mejía Peñaloza Directora de la Escuela Normal No. 3 de Toluca

Dra. Josefina Reyes Pedraza Subdirectora Académica

Profra. Edmundo Darío Soteno Tahuilán Subdirector Administrativo

Comité externo

Dra. Sofía Herrera Rico, Coordinadora de la cátedra UNESCO. Filosofía y Paz. Universidad Jaume I, Castellón, España.

Dr. Samuel López Olvera, Docente-Investigador. Universidad Iberoamericana. Santa Fe.

Dr. Justino Castillo Bustamante, Investigador de la Dirección General de Educación Básica.

Dra. Luz María Velázquez Reyes, Docente-Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Mtra. María del Rosario Castañeda Reyes, Docente-Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Directora de la revista

Sandra Isabel Guadarrama Rojas

Editor responsable

Ángel Miranda Torres

Consejo editorial

José Antonio Rodríguez Cardéno,
Yolanda de la Luz Olivera Montes de Oca, Rosalío Salas Pérez

Diseño gráfico

Hermilo Carrillo Medrano

Corrección de estilo

Alma del Consuelo Espinosa Zárate

Obra artística

Taller de Gráfica Rino Magenta

Colaboradores

Victor Ambrosio Espinoza Chávez, Joaquina Edith González Vargas, María del Rosario Castañeda Reyes, Rufo Estrada Solís, Ángel Miranda Torres, Jesús Estrada Montes de Oca, Salvador Carbajal Zapi, Enrique Mejía Reyes, Antonio Rodríguez Cardéno, Sandra Isabel Guadarrama Rojas, Elvia Esmirna Colín Meneses, Yolanda de la Luz Olivera Montes de Oca

TEMACHTIANI, Año 9, Número 19 enero-junio de 2014, es una publicación semestral editada por la Escuela Normal No. 3 de Toluca, a través de Producción Editorial. Extensión y Vinculación Académica. Pino Suárez Sur No. 1100, Col. Universidad, Toluca, México, C.P. 50130, Tel./Fax 212-34-16, 212-21-97, <http://normal3toluca.tripod.com/>, editorialn3t@gmail.com, normal3toluca@gmail.com. Editor responsable: Ángel Miranda Torres. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-041012043800-102. Autorización Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 205/05/08/14-01. Este número se terminó de imprimir en junio de 2014, con un tiraje de 400 ejemplares.
ISSN: 1870-6576

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor en la publicación.

Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Escuela Normal No. 3 de Toluca.

Índice

04

Dispositivos de escritura académica para el empoderamiento de la formación docente

Victor Ambrosio Espinoza Chávez

20

El trabajo colaborativo y sus representaciones sociales

Joaquina Edith González Vargas

34

La palabra en la teoría de las pasiones de Burke y Smith: algunas implicaciones educativas

María del Rosario Castañeda Reyes

45

Plan de Estudios 2011 "Prueba de Aula": Retos y perspectivas de su operatividad en la escuela normal

Rufo Estrada Solís

55

— Dossier —

Ángel Miranda Torres

63

La Formación ética en el ámbito escolar

Jesús Estrada Montes de Oca

76

Experiencia estética y cultural: entre la reproducción y la emancipación

Salvador Carbajal Zapi

94

La experiencia narrativa. Una posibilidad formativa

Enrique Mejía Reyes

105

Mensaje de Graduación



Portada

Andrea Enríquez Guadarrama
"Revolucionario desde la infancia"
Linografía, 2011
30 cm x 20 cm



Editorial

La publicación de un nuevo número de la revista institucional "Temachtiani" es necesariamente un desafío, un acontecimiento extraordinario, una aventura intelectual, pues se busca superar y extender los horizontes alcanzados; es por ello que hoy podemos manifestar nuestra satisfacción al ver conformado el comité externo, el cual nos acerca más a las redes especializadas en revistas académicas. En consecuencia, damos la bienvenida a los honorables y distinguidos miembros del comité externo: Dra. Sofía Herrera Rico, coordinadora de la cátedra UNESCO. Filosofía y Paz. Universidad Jaume I. Castellón, España, Dra. Luz María Velázquez Reyes, Investigadora y docente. Universidad Autónoma del Estado de México, Mtra. María del Rosario Castañeda Reyes, Docente-Investigadora. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, así como al Dr. Justino Castillo Bustamante, Investigador. Dirección General de Educación Básica.

En el presente número, la revista cuenta con escritos de diversos temas; así entonces, la revista inicia con el tema "Dispositivos de escritura académica para el empoderamiento de la formación docente", en donde se discurre sobre la escritura académica como una tarea que fomenta habilidades del pensamiento, pero también, se potencia como un dispositivo de empoderamiento.

Por otro lado, en el escrito titulado "El trabajo colaborativo y sus representaciones sociales" se plantean los resultados de una investigación que se hizo a 35 docentes en torno a la escritura y contenido de las representaciones sociales, las cuales se analizan desde tres dimensiones.

El tercer artículo que se presenta en este número, es una reflexión sobre la teoría de las pasiones desde Adam Smith y Edmund Burke, aquí la autora discurre sobre cómo las pasiones inciden en las prácticas educativas, por lo que la estructura expositiva se organiza en tres momentos.

También como ejercicio de análisis y de reflexión, el artículo "Plan de estudios 2011 Prueba de aula: Retos y perspectivas de su operatividad en la escuela normal", tiene el propósito de valorar el proceso formativo de los estudiantes; así como la prospectiva que existe en cuanto a retos y experiencias profesionales de los formadores.

A mitad del camino se presenta la obra gráfica del taller Rino Magenta, lo cual nos permite experimentar y gozar con otro tipo de conocimientos que, por supuesto, tocan y trastocan nuestra parte cognitiva, pero que también nos llevan al movimiento de los sentidos y de la percepción.

Así entonces, tras esta muestra gráfica, el texto "La formación ética en el ámbito escolar", nos lleva a pensar en la importancia que tienen recuperar la formación ética en este mundo globalizado.

De la ética pasamos a otro campo fundamental de la filosofía, la estética, así entonces, en otro artículo se trabaja la experiencia estética; de tal forma que se reflexiona en tanto a las determinaciones que la cultura impone.

Otra forma de experiencia considerada en este número de la revista es la experiencia narrativa como una posibilidad formativa, en donde se pone a debate el hecho de hacer de la docencia una experiencia, en virtud de que los docentes necesitan reflexionar su propia práctica y una forma para hacerlo es narrar.

La Escuela Normal 3 de Toluca, a través de esta publicación, agradece a todos los que colaboraron en este número, deseando que nos lleve al análisis y a la reflexión de nuestra labor profesional como docentes.



Juan Holguín Mejía

"Baila pequeña, baila"
Litografía, 2013
50.5 cm x 35 cm

Dispositivos de escritura académica para el empoderamiento de la formación docente

Víctor Ambrosio Espinoza Chávez *



Resumen

La escritura académica se conceptualiza como una de las tareas que fomenta las habilidades de pensamiento y fortalece la formación inicial de docentes, sin embargo también se representa como un campo de múltiples conflictos para los alumnos, por esta razón este trabajo explora la forma en que estos sujetos se sobreponen a las prescripciones que envuelven la elaboración del documento recepcional y las tácticas que emplean para transformar esta experiencia de escritura en un dispositivo de empoderamiento.

Palabras clave: Escritura académica, dispositivo, tácticas, empoderamiento

Introducción

Este documento expone los resultados de un trabajo de investigación sobre los procesos de empoderamiento que los estudiantes normalistas construyen en torno a la profesión docente, para tal efecto se emplea la producción de la escritura académica como un medio para analizar la forma en que los sujetos piensan, sienten, actúan y abren posibilidades de intervención en su trayectoria de formación inicial.

Se consideró a la palabra escrita como el territorio textual que potencia la concientización, apropiación y subjetivación del ser docente, porque la descripción y narración de los acontecimientos asociados a su mundo de vida, promueven una revisión de lo vivido, así la exposición de las experiencias de aprendizaje, la enseñanza en el aula de clases, en las prácticas docentes y su reflexión presentada en el documento recepcional, son resultado de diversos procesos cognitivos y expresiones emocionales a través de los cuales se analiza y reflexiona la forma en que el sujeto no sólo construye un sentido y significado del ser docente, sino que se apropia de tácticas para modificar el trayecto de formación, logrando un empoderamiento.

Dar secuencia a lo anterior, permitió observar que se desconocen en gran medida los procesos, mecanismos y dispositivos que contribuyen al empoderamiento de la escritura académica y de la profesión docente a lo largo de la formación inicial, entendiendo esto como la falta de claridad sobre la forma en que las acciones de la comunidad educativa: estrategias de enseñanza y aprendizaje, el uso de espacios institucionales como la biblioteca, los centros de cómputo, el aula y los programas específicos de lectura y escritura, así como todas aquellas disposiciones que se anudan a las prácticas de ejecución en las escuelas de educación básica, intervie-

nen para detonar un pensamiento crítico sobre la tarea docente, la libertad de expresión de aquellas reflexiones, preocupaciones o inquietudes que los sujetos tienen sobre sí mismos en torno a la docencia, así como la autonomía que construyen para asumir ciertas decisiones que los implica en el fortalecimiento o transformación de su formación.

Como base de la investigación, se asume que empoderamiento¹ y escritura se encuentran entrelazados en la complejidad de la formación inicial, porque se ha observado que la escritura académica está asociada a las formas, estilos y modelos de enseñanza formal e informal que prevalecen en el aula de clase y en la vida cotidiana de los estudiantes. Se enfoca el trabajo analítico al documento recepcional porque este campo textual se convierte en un dispositivo que propicia o convoca a la apropiación y exposición de ciertos rasgos del ser docente, de este modo la búsqueda de los rasgos de empoderamiento en la escritura académica, posibilitó la comprensión-explicación e interpretación de la configuración subjetiva del ser docente.

Este panorama en torno a la escritura como un medio para el empoderamiento en la formación inicial de los docentes, detonó varias preguntas de investigación, aquí sólo se expone la que se discute de este documento:

¿Por qué la escritura del documento recepcional se convierte en un dispositivo de empoderamiento en la formación inicial de docentes?

¿Cuáles son los recursos que emplea el estudiante para elaborar el documento recepcional y que le permiten establecer mecanismos de apropiación, autonomía y libertad para fortalecer su formación profesional?

Para responder a estas preguntas se planteó el siguiente propósito: comprender la forma en que la escritura del documento recepcional detona diversos procesos de pensamiento y expresiones emocionales en los estudiantes con los cuales se empoderan, toman decisiones y modifican algunos aspectos de su propia formación. Participaron en la investigación alumnos de séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación primaria y preescolar de 2 escuelas normales del Estado de México y 1 del sistema federal durante el ciclo escolar 2012 - 2013.

La escritura académica en la formación de docentes

Una de las habilidades intelectuales que se promueve en la formación de docentes es la de “expresan sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos” (SEP, 1997, pág. 32). La escritura desde este contexto curricular, se convierte en un soporte para desarrollar y aplicar los conocimientos y las habilidades que el estudiante construye a lo largo de los ocho semestres de formación.

La observación y análisis de las actividades y producciones académicas: foros, coloquios estudiantiles, reportes de prácticas, informes, ponencias, ensayos, artículos y todo tipo de géneros discursivos que son empleados para evaluar el desempeño de los estudiantes, permitió detectar la forma en que este sistema de promoción de la escritura genera múltiples expectativas en los estudiantes; Ser evaluados en un determinado curso, mostrar sus habilidades para describir con detalle las observaciones realizadas en las escuelas de práctica, hasta pensar en lograr reconocimiento y legitimación académica ante el grupo de docentes y/o frente a sus compañeros, así mismo la de aprender las características y pormenores que garantizan la escritura correcta o “aceptada” por los docentes.

En este sentido cada curso, asignatura y docente, aporta, sugiere o problematiza el ejercicio de la escritura académica a lo largo de los semestres, al finalizar la formación inicial y en espe-

cial durante la escritura del ensayo o documento recepcional, los estudiantes normalistas expresan un proceso de reconocimiento o implicación con la elaboración de sus textos.

Los normalistas reconocen que la escritura ha sido una de las habilidades que más exigencia tiene en la formación, sin embargo pocas veces acompañada, esto lo atribuyen a que los docentes formadores consideran que ya poseen los elementos clave o coyunturales con los que pueden resolver la demanda de un modelo de escritura académica, al respecto *Carlino (2006)* coincide con esto cuando señala que en la educación superior se le pide a los estudiantes que apliquen ciertos recursos narrativos: estructura asociada a un género como el ensayo o la ponencia, sin pensar en que ellos aún tienen dudas o inquietudes que no han resuelto a lo largo de su formación, sin embargo no hay un acompañamiento que les despeje estas preocupaciones.

Los docentes al pensar que los alumnos llegan a los últimos semestres de la formación inicial, preparados o tienen los conocimientos y habilidades para elaborar un ensayo como producción académica de cierre, no consideran la incertidumbre e inquietudes que tienen los alumnos.

...por parte de las maestras a veces dan por hecho que sabemos, bueno que somos de octavo y que sabemos hacer todo perfectamente, con ello me refiero a que en el momento en que nosotros elaboramos nuestro documento a veces nos dicen - ¿Y tú argumentación? ¿Dónde está? O ¿Y tú reflexión, cuál es? Pero como ya lo veíamos en los ejemplos a veces nosotras no tenemos muy clara esa distinción, a ver ¿En qué parte estoy reflexionando? Y si es una verdadera reflexión y en ¿Qué parte entra la argumentación?, entonces si se detuvieran un poco, sabemos que esos son aspectos que a lo mejor a lo largo de nuestra formación hemos sido pues adquiriendo ¿No? pero si no están tan bien definidos, pues darse un tiempo para reorientar ese aspecto porque es algo que se viene arrastrando desde el momento en que iniciamos en el documento y que si no te quedó bien claro, o bueno al principio, pues a lo largo de..., hasta que lo termines lo vas a seguir arrastrando, entonces sí es importante que parte de esa asesoría sea la orientación de cómo, ¿Cómo escribir el documento? (Ecol.Pre/140613)

Los alumnos a lo largo de los seis primeros semestres realizan descripciones de los acontecimientos ocurridos en el aula, narraciones de su propia vida o de los niños como ejercicios de análisis de contenido en algunas asignaturas, ensayos para evaluar un proceso de aprendizaje o diversas modalidades de escritura libre y creativa, pero pocos son los que emplean un sistema de argumentación, la mayoría cuando citan o refieren ideas de algunos autores, es cuando consideran que sustentan su postura, sin embargo lo que se resuelve es una justificación o una especie de comprobación de lo expuesto.

El testimonio permite observar la dificultad que los estudiantes enfrentan cuando se les solicita distinguir la argumentación de la reflexión, para los formadores estos dos procesos de pensamiento y escritura pueden ser recursos claramente identificables en la producción textual; sin embargo, para los primeros, existe cierta confusión para emplearlos en su com-

posición, sin embargo se denota una relación intersubjetiva con escasos espacios de diálogo entre ambos actores no sólo para exponer, sino en específico para escuchar estas demandas de acompañamiento.

Estos encuentros dialógicos se hacen necesarios ante la serie de problemáticas que rodean la escritura académica: el formato o esquema básico, sus componentes y características de cada apartado, el estilo y tono de la escritura auto narrativa, el proceso para la elaboración de interrogantes, la construcción de títulos, temas y contenidos, así como los recursos para el análisis de la práctica, su reflexión y exposición académica.

El documento recepcional como dispositivo de empoderamiento

Enunciadas estas problemáticas, se denota que para la elaboración del documento recepcional como dispositivo² para empoderar, no es suficiente con describir y narrar experiencias sobre la práctica docente, sino también se requiere acudir a diversos procesos de argumentación, discusión y reflexión para impulsar la construcción de un conocimiento más profundo sobre la profesión, en este sentido los aportes que hacen los asesores para solucionar algunos de estos factores son: proponer esquemas de capitulado o guías metodológicas para la observación, registro y análisis de la práctica, así mismo se exponen los requisitos para la integración del documento final, sin embargo la mayoría de las orientaciones focalizan “Aspectos formales relacionados con la escritura” o bien promueven diseños que están pensados o asociados a reportes e informes de investigación pero no al género del ensayo, lo que genera una fusión de géneros discursivos entre las prácticas de investigación para la producción de conocimiento con lo que implica pensar y ensayar una producción libre, creativa, innovadora y debatible derivada de la reflexión de la experiencia de los sujetos.

El documento recepcional se define como un ejercicio intelectual que deviene de la experiencia del sujeto en su práctica docente (*SEP, 2004*), la cual es vivida, documentada y analizada con el propósito de promover en un primer momento la reflexión, explicación y comprensión del fenómeno educativo, y en un segundo nivel la interpretación, diseño e intervención de una propuesta de trabajo en el aula de clase.

Para este tipo de ejercicio intelectual se propuso el ensayo como género discursivo con el que se trabaja la producción escrita a lo largo de esta última fase de la formación docente, situación que para una gran parte de los asesores no fue referente inmediato para la construcción del documento recepcional, por lo contrario, se siguieron otras opciones como el desarrollo de proyectos de investigación como lo demuestra una guía dirigida a los estudiantes normalistas donde se propone la estructura y ciertos requisitos para el capítulo I.

En este cap. Se describen todos los datos generales de la investigación para ubicar al lector en el problema educativo investigado. Es básico para el proyecto pues en él se presenta el asunto a tratar y el proceso metodológico que se realizará. (GDR/290413)

En este sentido se observa una variedad de formatos, esquemas, métodos de investigación, estilos narrativos que se corresponden con los dominios disciplinares de los docentes, no con la propuesta de escritura ensayística, por lo que las prescripciones para la escritura cambian aún dentro de una misma institución, algunos asesores privilegian el uso de fuentes teóricas, exigiendo dominios conceptuales, otros demandan la exposición abundante de evidencias empíricas derivadas de los registros, diarios, bitácoras, anecdóticos, fotografías o videos, privilegiando los recortes descriptivos de los acontecimientos educativos, colocándolos en los textos como “ejemplos” de lo que ocurre en el aula.

El ensayo pensado desde las peculiaridades del género literario como una forma de expresión del sujeto desde sus referentes sin perder de vista el diálogo con otras ideas, posturas o inquietudes, construcción narrativa autónoma derivada de intensos debates con el propio pensamiento y si por otro lado se define como académico entonces nos conduce “a reflexionar la estructura y racionalidad del conocimiento” (Rodríguez Uribe, 2006, pág. 37), entonces el ejercicio de escritura académica pocas veces denota estas características que tienen la finalidad de que los sujetos expresen su forma de pensar, observar, vivir y sentir el

mundo de la docencia, por lo general se toma el nombre de ensayo como pre-texto para trabajar enfoques de investigación que en la mayoría de las ocasiones tiende a ser de corte cualitativo, lo que implica realizar una escritura que intenta aclarar, despejar, discutir algunas inquietudes que surgen en la cotidianidad de la vida de los futuros docentes, pero que puede incurrir en el uso excesivo de la teoría e impedir que se desarrolle como una forma para explorar las experiencias y la propia narrativa ensanchando el campo de estudio (Savater, 2009).

Así el ensayo toma otros tintes, a lo largo de la elaboración del documento recepcional se encuentran escritos que trabajan con preguntas de investigación, estado de la cuestión, marco teórico, metodológico y jurídico, hipótesis, universo, muestra y población, en otros casos se destina un apartado para las discusiones teóricas sobre la problemática y se culmina con una breve exposición de las estrategias didácticas aplicadas o narraciones que describen la forma en que se trabajó con el grupo, a causa de este proceso una de las alumnas comentó:



Juan Holguín Mejía

"Catrina del tercer milenio"
Litografía, 2013
50.5 cm x 35 cm

Los ensayos, fueron de los escritos que más se me dificultaron, debido a la falta del dominio de bibliografía, pues cuando estaba escribiendo, tenía que buscar algunos textos que pudieran sustentar mi idea, o que dijeran lo que trataba de decir y el incluirlos era mi dificultad. Pero después de tantos, las cosas fueron mejorando, como se dice por ahí, le agarré maña del cómo hacerlos, y todo fue más fácil. (EVAaLe-pri/21042013).

Aquí se muestra la tendencia hacia el trabajo bibliográfico, el manejo teórico parece que garantiza o sustenta una postura más académica, se recurre a la conceptualización para sustituir la idea de los estudiantes, eso que “trata de decir” los autores lo expresan mejor, por eso cuesta trabajo “incluirlos” en su propio discurso, sus palabras se ahogan con el exceso de citas, en consecuencia se encuentran textos donde el sujeto como autor y responsable de la escritura prácticamente desaparece.

Por otro lado hay documentos en donde el escritor en su composición narrativa comparte la forma en que asume los retos que implica exponer su mirada, si bien puede analizar con cierta dificultad y tropiezos teórico-metodológicos la práctica docente, aun así se percibe la forma en que va construyendo un espacio de empoderamiento del ser docente a través de su escritura.

Como se ha observado, la elaboración del documento recepcional presenta diversos problemas asociados a la conceptualización de ensayo, a su diseño anclado en el posicionamiento teórico o metodológico de los asesores, las carencias académicas de los estudiantes y hasta asociado las disposiciones institucionales, sin embar-

go este tipo de escritura académica, aun ante esta serie de dificultades, abre las posibilidades para que los sujetos transiten de una experiencia de vida al examen de la misma y con ello se inicia la constitución de una identidad narrativa (Ricoeur, 1999).

El ensayo promueve una escritura de sí (Galindo, 2006), entendida ésta como una construcción autobiográfica donde el sujeto elabora una reflexión de sí mismo, se posibilita el conocimiento y desestructuración de ciertos procesos prescritos por el otro, representado de manera inmediata en la figura del docente formador pero que detrás o en el trasfondo de su hacer y decir, está lo que institucionalmente se reconoce como una tarea de escritura legítima o académica.

Esta forma de mirar con agudeza lo escrito, da apertura para que el alumno se reconozca o desconozca, así mismo profundice y revele los mecanismos de poder que emergen en su producción, encontrando fallas, inconsistencias, debilidades en su formación y con ello tenga la oportunidad de pensar y actuar para tomar la alternativa de intervenir en la mejora de su trayecto formativo o bien asumir una posición menos comprometida con el desarrollo de sí mismo y cumpla con las prescripciones.

Las fracturas académicas y las tácticas de empoderamiento

Se podría pensar que bajo el esquema de trabajo que los asesores proponen, vigilan y evalúan, poco margen de acción les queda a los estudiantes, esto no ocurre así ya que ellos construyen ciertas tácticas que los llevan a conseguir sus propios propósitos, intervenir para reorganizar su formación con libertad y autonomía, rasgos sustantivos para el empoderamiento.

Una de esas tácticas es la libertad que asumen para trabajar de forma autodidacta, cuando observan que la asesoría no apoya para desmadejar los conflictos cognitivos que genera la problemática que se aborda, por lo que diversifican los aportes teóricos, recuperan opiniones de otros docentes y eligen aquellas sugerencias que les permite continuar con la construcción del documento.

[...] el trabajo es verdaderamente mío, porque en el sentido de las correcciones o del asesoramiento que debí haber llevado, yo siento que no tuve ese asesoramiento, o sea las correcciones que me hacían en mi documento era rayarme palabritas y decirme -mete aquí experiencia- y así, era lo único, pero yo por ejemplo cuando me acerqué y que tenía dudas o que decía, -es que no, no sé si esto deba ir en este capítulo- o por ejemplo lo que hablaba ahorita de la coherencia interna, del... o sea yo tenía dudas en cuanto eso y en ese sentido no se me pudieron solucionar las dudas que tenía y ya, pues yo como me arreglé y como supe hacer, pues ya así lo entregué, pero no tuve como un asesoramiento, o sea fue como una revisión nada más de lo que yo hice, y ya lo que, pues lo que pude hacer lo hice con las bases que tenía únicamente, entonces en este sentido fue como una experiencia traumatizante. (Ecol. Pre/140613).

Este posicionamiento que asume la alumna “el trabajo es verdaderamente mío” permite percibir que cuando el alumno no hace un esfuerzo más allá de lo que logra construir con las prescripciones del asesor, se constituye como un sujeto ajeno al contenido de su escritura, por otro lado al tomar o construir alternativas como la revisión exhaustiva de la producción, la responsabilidad y compromiso de autoevaluar los avances, agudizar su mirada para detectar los problemas o dificultades que se presentan, detonan la comprensión de su forma de pensar y escribirse en el documento.

[...] para mí lo que yo viví conforme a la organización y creación de mi propio documento fue algo muy, muy fragmentado, porque no tuve esa presentación de cómo seguía la organización hasta de mi propio documento y tenía que ir desde el principio, o sea, primero elige el título de tu tema, ya después del título de tu tema, este... capítulo 1, pero no avances más porque solamente vamos en capítulo 1, espérate hasta que veamos un ejemplo de capítulo 2, y ya tú ves que puedes trabajar, entonces siento que esa presentación de toda la organización como, de lo que conforma mi documento se fue viendo, es muy fragmentado, para mí me hubiera gustado que me precisaran, a lo mejor ¿Qué es lo que contiene ese trabajo?, ese ensayo, ¿Cómo lo voy a trabajar? (Ecol.Pre/140613).

Los límites que muestran los asesores para orientar la escritura académica como la ausencia de un sistema de planeación, desarrollo y revisión del texto y su construcción a través de textos ajenos (Teberosky, 2007), puede generar una dependencia en los sujetos, reducir su libertad de acción para la producción textual, o bien provoca que los alumnos busquen otros apoyos que permitan aclarar sus dudas.

Cuando los asesores deciden seguir dependiendo de las instrucciones se observa la forma en que el modelo textual es similar para todos y cada uno de ellos diluye sus aportaciones debido a la escasa apertura para el diálogo y la discusión del tema o problemática motivo de estudio, así como para emplear diversos recursos y nutrir los posibles senderos por los cuales podría avanzar, de tal modo que a consecuencia de estas condiciones, los mismos estudiantes perciben la composición textual desquebrajada, fracturada o fragmentada, además enfrentan una serie de confusiones conceptuales y metodológicas que en algunos casos los orilla a tomar decisiones como el autodidactismo.

Fenómeno que va más allá de solamente buscar información por sus propios medios, esta acción si bien tiene la intención de disminuir de forma inmediata la “experiencia traumática” que representa la escritura del documento recepcional, no se reduce a un autoaprendizaje, bajo esta perspectiva se observa un doble esfuerzo para preservar su condición de alumno regular y cuidarse para no llegar a momentos que los alteren en detrimento de su vida psíquica y emocional.

Este cuidado de sí (Foucault, 1999), se caracteriza por disminuir las preocupaciones cognitivas sobre el proceso de composición del texto y el segundo al intentar disminuir las emociones desencadenadas como la angustia derivada de los dilemas a los que se somete para elegir entre lo que se le indica y lo que considera oportuno para su producción intelectual, así mismo para disminuir el temor a no poder demostrar la preparación profesional que se le exige.

[...] tuve muchos problemas sobre todo con el capítulo 1, porque yo lo planteaba de una manera y por ejemplo mi..., el asesoramiento fue de... -cámbiale todo-, o sea -cámbialo todo otra vez-, y entonces yo lo volvía a cambiar y me decía –no, regrésate otra vez al principio- o sea como que me decía –no- al principio y lo que ya quitaba, me lo volvía a poner y lo que me ponía, me lo volvía a quitar, entonces como que era una confusión de... ¿Sí lo estoy haciendo bien o lo estoy haciendo mal? (Ecol.Pre/140613).

En el discurso del ser autodidactas se encuentra una serie de tácticas que los normalistas implementan para sobreponerse a esta serie de factores adversos, una de ellas es la de elaborar interrogantes sobre lo dicho y hecho en su texto, a construir un posicionamiento que sustente la producción académica, argumentando sus ideas desde lo que les dicta la experiencia docente, tejer una narrativa de tal manera que se constituya en una sólida defensa frente a la crítica que con frecuencia se hace a sus palabras.

Así, la exploración que realizan los normalistas a través de la escritura del diario y el ensayo sobre su propia experiencia apoyándose de recursos teóricos no como una repetición conceptual, sino fundamento, aporte y orientación a su constante búsqueda de nuevos conocimientos, representa una re-visión a lo vivido para encontrar una serie de elementos significativos que redefinen su propio quehacer docente.

La búsqueda autodidacta de otras fuentes para la construcción del documento recepcional, representa un proceso de transformación en el pensamiento de los sujetos, lo que implica dejar de asumir la palabra del otro para consolidar la propia, matizando la diferencia y sus aportes a la formación docente.

Para Larrosa (2004), explorar lo que la palabra experiencia permite pensar, decir y hacer en el campo pedagógico, también potencia una manera diferente de pensar la educación por lo que está de acuerdo en “reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia”. Con sus testimonios los alumnos muestran que la experiencia narrada deja de ser mero reflejo de la vida y pasa a ser una construcción con la que el sujeto reestructura el significado de ser docente, toma la iniciativa para nutrir de diversas maneras su escritura y reorienta el trayecto de su formación.

Se trata pues de insertarnos en el acto reflexivo de nuestro hacer cotidiano, de buscar explicaciones e interpretaciones a cómo participamos en la relación con los chicos, así como de las estrategias que utilizamos durante el desarrollo didáctico, para pronto y de manera consecuente, impulsar nuestra propia transformación en vanguardia a los cambios sociales [...] (Estrada Ambrosio, 2013).

Ese acto reflexivo del quehacer cotidiano es el principio fundamental por el que el relato se potencia como un dispositivo por el cual los sujetos se encuentran, descubren, identifican y construyen una pertenencia a la profesión docente, de tal modo que la palabra escrita no sólo expone un quehacer, sino que se constituye en el anclaje de lo que Ricoeur (1996) va a denominar la identidad narrativa porque el sujeto al nombrar el mundo, se está definiendo o designando a sí mismo.

A manera de conclusiones

Las prácticas sedimentadas de los asesores y las disposiciones institucionales se ven fracturadas por la táctica del autodidactismo y la autogestión de nuevas opciones de aprendizaje que les permite a los alumnos una reestructuración del pensamiento, en sus respuestas emocionales y en la forma de actuar no sólo en las aulas normalistas, sino con los grupos de educación básica.

El sentido que toma el documento recepcional cuando se trabaja como un dispositivo para el empoderamiento de la profesión docente, es encontrar respuestas a las inquietudes de los sujetos más que ser la expresión escrita de las prescripciones derivadas de lo que se entiende como escritura académica.

El proceso de empoderamiento que vive el estudiante a través del documento recepcional denota la serie de tácticas empleadas para significar la tarea docente, constituir un posicionamiento desde el que se atreve a generar alternativas de formación más allá de los límites curriculares, institucionales o dentro del campo de la concreción; las disposiciones de los asesores. Esta forma de pensar y actuar teje una autonomía en el sujeto, pocas veces observada en la formación inicial debido al control que se tiene sobre las acciones en la práctica docente así como de los modelos textuales, recursos teórico-metodológicos y hasta del estilo y tono narrativo dejan de responder a las necesidades que requieren atender los estudiantes, en este sentido la escritura es un

campo idóneo para conocer a profundidad el contexto de su propio mundo, lo comprendan y se responsabilicen de su transformación.

A grandes rasgos se expusieron algunos mecanismos por los que el propio ser docente en formación es quien se potencia y es potenciado por los otros empleando las fracturas de la formación para la construcción de alternativas que consoliden su preparación profesional. La táctica del diálogo que abre el estudiante a través de la expresión escrita consigo mismo, constituye la herramienta más fuerte de comunicación donde el educando se concibe a sí mismo como ser pensante, crítico, reflexivo, dialógico y transformador de su mundo, lo que demanda una disposición del propio sujeto para intervenir en las acciones que le afectan, por eso se observa que no todos los alumnos logran un empoderamiento de la profesión docente a través de la escritura, sólo aquellos que transmutan la vida en un relato, narrativa que posibilita su análisis, detonar el pensamiento y poner en juego sus dominios conceptuales, juicios, razonamientos, expresándolos de forma organizada y coherente a través de esas nuevas fronteras de conocimiento.

En este proceso de empoderamiento el pensamiento reflexivo es coyuntural para transitar a un pensamiento más complejo, entendido éste como aquel que hace que los sujetos amplíen sus fronteras de consciencia sobre lo que ocurre en su mundo de vida y con ello intervenir y superar los problemas que los aluden.

Escribir sobre los acontecimientos que uno experimenta, se convierte en una vía de acceso a las carencias, incertidumbres, aciertos y cualidades que se poseen o que requieren especial atención, pero ahí también se dibujan las posibles implicaciones que se anudan a esa forma de actuar, pensar y sentir la docencia, demandando un cambio de actitudes en la vida cotidiana y la definición concreta de los retos para intentar resolver dichas carencias a lo largo de su formación inicial.

Referencias

- Carlino, P. (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Estrada Ambrosio, R. (2013). Análisis del trabajo sistemático de la lectura para fortalecer los procesos de comprensión de los niños de 3ro. "C" de la Escuela "Tierra y Libertad". Zumpango, Estado de México: Normal de Zumpango.
- Foucault, M. (1989). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (2005). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Galindo, J. F. (2006). La escritura de sí: Hacia una metodología de (Des) colonización en la educación superior en Bolivia. Jornadas Educativas para la Descolonización de la Educación. Cochabamba, Bolivia : Universidad Mayor de San Simón .
- Larrosa, J. (2013). La experiencia y sus lenguajes. Serie Encuentros y Seminarios, (págs. 1 - 11).
- Lipman, M. (1996). Pensamiento complejo y educación . España: Ediciones de la Torre.
- Ricoeur, P. (1995). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI - Universidad Iberoamericana .
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). Tiempo y narración III. El tiempo narrado . México: Siglo XXI.
- Rodríguez Uribe, H. (2006). El ensayo. Metateoría, arte y rigor académico. México: Dríada.
- Savater, F. (2009). El arte de ensayar. Pensadores imprescindibles del siglo XX. Barcelona: Galaxia, Gutemberg .
- SEP. (1997). Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria. México: SEP.
- SEP. (2004). Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. Licenciatura en educación primaria. México: SEP.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló, Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. conocimientos y estrategias (págs. 17 - 46). España: Graó.

Citas

1. Empoderamiento se define como la toma de conciencia de los problemas que les atañe a los sujetos en su cotidianidad, se asocia a la búsqueda de la expresión libre de sus necesidades y demandas sociales, políticas, económicas y educativas, es una vía de acceso al saber que configura subjetivamente la dignidad, el respeto, la participación como características de un poder que se consolida en sí mismos, sin pensar en la explotación del otro, sino en la potencialidad que representa la organización y el trabajo colectivo para actuar con libertad y autonomía, es la expresión del autogobierno al que llega el estudiante en su afán de mejorar su formación.
2. El concepto de dispositivo se toma de Foucault (1989), en su obra Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Alude a esta categoría conceptual como el entramado de acciones, normas, reglas, disposiciones que la prisión en sí misma teje, fuerzas visibles y no visibles que se anudan para dar forma al aparato de justicia y que éste a su vez genera diversas prácticas de dominación sobre los cuerpos. En este trabajo se emplea para aludir a esa serie de acciones que resuelven los sujetos para escribir el documento recepcional y que se anudan a prescripciones normativas, orientaciones académicas y disposiciones institucionales, así sin que se convierta en un recurso teórico que limite la comprensión del acontecimiento de la escritura académica, se emplea como una herramienta fundamental para encontrar la forma en que se teje la experiencia de la escritura en la última fase de la formación inicial de docentes.



Juan Holguín Mejía

"Melodía Fúnebre"
Litografía, 2013
50.5 cm x 35 cm

El trabajo colaborativo y sus representaciones sociales

Joaquina Edith González Vargas *



* Tesista en el Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Promoción 2010-2012.

Resumen

El presente artículo da cuenta de los resultados de la investigación titulada “Representaciones Sociales del Trabajo Colaborativo”. El estudio se realizó en la escuela primaria “Lic. Juan Fernández Albarrán”, de la localidad de Cacalomacán, Estado de México. El universo se circunscribe a 35 docentes. La perspectiva metodológica empleada llevó a triangular la información obtenida de las entrevistas, los registros de observación, la asociación de palabras y el listado libre de palabras. Los resultados obtenidos nos permiten identificar la estructura y contenido de las representaciones sociales, elucidadas en la dimensión de actitud, la dimensión de información y la dimensión de campo de representación.

Palabras clave: Representaciones sociales, trabajo colaborativo, docente

Introducción

Este trabajo de investigación se orienta al estudio de las representaciones sociales del trabajo colaborativo. Tiene la intención de saber, sí lo que el docente de educación primaria posee como representación, es lo mismo que aplica en el desarrollo de su práctica institucional. Esto se deriva a partir de que hoy en día la colaboración es un objetivo a desarrollar y fortalecer en los grupos de docentes de educación primaria. Revisando los planteamientos del Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica, se identifica que el trabajo colaborativo alude a que los maestros al interior del aula deben generar ambientes de aprendizaje colaborativos que favorezcan aprendizajes significativos. Este intento de generar colaboración en los colectivos, abre las posibilidades de desvanecer el aislamiento profesional generado por la propia organización escolar o por factores personales expresados en sus actitudes, creencias y expectativas.

Al encontrar el interés por el trabajo en colaboración en un entorno educativo donde prevalecen los valores, las creencias, los ritos, las ideologías, las actitudes, esto nos conduce a elegir a la Teoría de las Representaciones Sociales para identificar la idea que se tiene sobre trabajo colaborativo, muy independientemente del tipo de cooperación que se practique en el colectivo docente, en el entendido de que la realidad de la práctica educativa en la escuela primaria, presenta sus objeciones. Una de ellas puede ser que la colaboración se realice de manera obligatoria, siguiendo prescripciones descritas desde la normatividad; otra, tendría que ver con la manera en cómo la organización escolar de la escuela ayuda o interrumpe el proceso de colaboración.

Las representaciones sociales

La Teoría de las Representaciones Sociales emerge tras días de investigación empírica y de elaboraciones teóricas realizadas por su autor *Moscovici (1961)*. Se menciona que su investigación culminada se refleja en su tesis doctoral *“El psicoanálisis, su imagen y su público”*, en este trabajo teórico, se introduce por primera vez la noción de representación social. Aunque el concepto de representación social, tiene como antecedente inmediato el término *representación colectiva*, acuñado por *Durkheim (1974)*, quien desde la sociología retoma el término para referirse a la forma en que un grupo piensa con relación los objetos y fenómenos que los afectan. Dicho autor, fue uno de los primeros sociólogos en preguntarse sobre las condiciones sociales que intervienen en el conocimiento. Condiciones sociales que se refieren a elementos que no pueden reducirse a lo biológico o a la experiencia individual.

Moscovici (1979:17) distingue el concepto de representación social considerando que,

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación.

Aquí radica el carácter dinámico de las representaciones sociales, que son maneras específicas de entender y comunicar la realidad y determinar las relaciones entre sujetos, a la vez que son determinadas por éstos a través de sus interacciones.

Banchs (2007:219) menciona que el interés de Serge Moscovici en el estudio de las representaciones sociales, “se centra en comprender los modos de conocimiento, entender cómo el saber científico es transformado en saber popular, en conocimiento del sentido común que orienta las comunicaciones y prácticas”. En este aspecto, *Jodelet, (1985:473)* alude a que el conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico, se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición.

Las representaciones sociales constituyen la forma en que los docentes al interior de una institución educativa, aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, lo que sucede en su ambiente de trabajo y de las informaciones que circulan. Esto se constituye a partir de las experiencias, informaciones y conocimientos. Por eso se dice que el docente como sujeto histórico se constituye así mismo, a partir de las relaciones con sus compañeros.

Todo esto tiene que ver con el conocimiento de sentido común, que se integra a partir de las experiencias vividas, informaciones, conocimientos y modelos de pensamientos que se reciben o transmiten a través de la cultura, tradiciones, vida laboral, vida social, creencias y costumbres, entre otros. Estos conocimientos emergen de manera espontánea, ingenua e intuitiva, muy distinto al del conocimiento científico.

Las representaciones sociales del trabajo colaborativo se han considerado como objeto de estudio tan legítimo como el del conocimiento científico, en tanto su importancia en el ambiente educativo, a su aportación a los procesos cognitivos y a las interacciones que el docente tiene con los otros.

El trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo en el contexto educativo, constituye un proceso de aprendizaje interactivo entre todos los docentes, motiva a construir juntos, a conjugar esfuerzos, talentos, diálogos. Se le puede considerar una filosofía de interacción. Así también, encierra muchas virtudes, a menudo se presenta como estrategia provechosa para promover el desarrollo profesional, para abrir el diálogo, la comunicación, hasta lograr manifestarse en la reflexión personal, al punto donde los docentes puedan aprender unos de otros.

Este proceso ha trascendido en el ambiente escolar, el plan de estudio 2011 de educación básica lo reconoce en el Principio Pedagógico “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”, que a letra dice: “el trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (*Acuerdo 592,2011:21*). Considera las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

Es incuestionable el valor de la colaboración entre los docentes en el ámbito de la escuela y fuera de ella. También se puede decir que colaborar, representa una actitud de servicio, de ayuda en todo aquello que se desea que hagan por nosotros. La realización de las personas está basada en la colaboración y el esfuerzo de otras personas. Por lo que significa ser de espíritu generoso, y este sentimiento se produce en un ambiente de enriquecimiento personal, respeto, apoyo y solidaridad.

La literatura revisada demuestra que no se tiene una sola definición de trabajo colaborativo. Presenta múltiples significados posibles. Hoy en día la “colaboración docente se ha convertido en uno de los grandes eslóganes en los discursos contemporáneos del cambio educativo. [...] la colaboración docente nos remite de forma casi obligada a toda una suerte de significados positivos y prácticas deseables” (Lavié, 2009:7). Se dice que el trabajo colaborativo es entendido como el conjunto de métodos de instrucción para la aplicación en pequeños grupos (Johnson y Johnson, 1987); es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos para alcanzar unos propósitos específicos en un tiempo determinado, (Antunez, 1997:7); es desarrollar el principio de democratización de la escuela, (Marrero, 1999:297). La colaboración es un proyecto que se aglutina en un grupo en torno a unos fines, o al menos hace suyas las metas que otros le proponen. A partir de estos fines se producen y logran las interacciones, surgiendo de forma democrática reglas al interior del grupo, que hacen posible el buen caminar del proceso colaborativo, logrando al final conclusiones compartidas que superan todas las opiniones personales dadas.

Emerge el trabajo colaborativo en los docentes cuando: existen finalidades compartidas, se genera participación, democracia, y se abren los diálogos. La conjunción de estos principios lleva a integrar una comunidad de aprendizaje, donde todos los docentes llevan a cabo una responsabilidad compartida, donde el diálogo es la conexión. Una comunidad de aprendizaje en el ambiente educativo, por sí misma tie-

ne características que la identifican, el conocimiento, la reflexión, la cultura del aprendizaje, el trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo es el ingrediente esencial en todas las actividades que el docente lleva a cabo en la escuela primaria.

Procedimiento metodológico

Esta investigación se enmarca en el ámbito cualitativo-interpretativo, en razón de identificar la existencia de las representaciones sociales del trabajo colaborativo; así como, describir esas representaciones sociales a partir de su dimensión de actitud, dimensión informativa y dimensión de campo de representación. La perspectiva cualitativa, “reivindican el abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas” (Sandoval, 1996:15). El enfoque interpretativo, también denominado fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, abarca un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, que centran su interés en el estudio de los significados de las acciones humanas de la vida social. Centra su interés en el estudio de los significados de las acciones de los su-

jetos y de la vida social, por ello busca describir, comprender e interpretar los distintos fenómenos que se desarrollan al interior del objeto de estudio.

Para acercarnos al estudio de las representaciones sociales, se tuvo que considerar una metodología que permitiera identificarlas. El primer paso fue *identificar el proceso de estudio*. Aquí, se reconocen dos enfoques para su estudio: el procesual y estructural. El primero, se desarrolla en estrecha cercanía con la propuesta original de *Moscovici (1961)*; el segundo, asume características cercanas a la psicología social cognitiva y ha sido desarrollado por *Abric (1994)*.

El trabajo de campo considero técnicas de investigación que permitieran investigar las representaciones sociales producidas por los docentes, por lo que se consideró retomar de los métodos interrogativos: la observación y la entrevista; de los métodos asociativos: el listado libre de palabras y la asociación de palabras.

Diseño y contenido de la entrevista.

Su propósito fue reconocer la dimensión de actitud de las representaciones sociales. Constaba de 21 preguntas organizadas en tres apartados: datos generales, significado del trabajo colaborativo y sentido del trabajo colaborativo.

Contenido de la observación.

Como procedimiento de recogida de datos, se procedió a trabajar los puntos de decisión de la observación: contexto, muestra y periodos de observación. El contexto fue la escuela primaria "Lic. Juan Fernández Albarrán", de la localidad de Cacalomacán, Municipio de Toluca, Estado de México; en la muestra, se registraron cinco

reuniones de trabajo; los periodos de observación fueron una reunión cada semana, durante 30 minutos.

El contenido de la carta asociativa se fundamenta en la producción verbal, parte de introducir un término inductor para producir todos los términos, expresiones o adjetivos que se presenten, y el contenido del listado libre de palabras ayudó a recuperar las más cercanas a las representaciones sociales. Al igual que la técnica de la carta asociativa, se ubica en los métodos asociativos.

Universo

La población, objeto de estudio, fueron docentes de la escuela primaria "Lic. Juan Fernández Albarrán", localizada en la localidad de Cacalomacán, Municipio de Toluca, Estado de México. Participaron 35 docentes: 27 mujeres (77.1%), y 8 hombres (22.8%); cuyas edades fluctuaban entre los 25 Y 50 años. En años de servicio laboral, se identifica que el 60%, tenía entre 21 y 30 años; el 17.1%, está entre 11 y 20 años; el 11.4% de 1 a 10 años de servicio; y el 11.4% contaba con más de 30 años de servicio.



Juan Holguín Mejía

"Máscara de vida"
Litografía, 2014
50.5 cm x 35 cm

Análisis de la información

El desarrollo procedimental que se sigue para el análisis de los datos empíricos responde a una variedad de modalidades de trabajo que permitieron identificar las representaciones sociales. Su diseño se planteó en dos etapas: en la primera se concentra el análisis de las palabras asociativas y el listado libre de palabras; en la segunda se agrupa el análisis de las entrevistas y los registros de observación. En cada etapa se diseñó una metodología que logrará concatenar las formas de pensamiento social que construyen los docentes participantes. En el siguiente apartado sólo se presenta al análisis de la asociación y el listado libre de palabras.

Primer momento.

Clasificación/frecuencia

Aquí se fueron reconociendo los elementos centrales que aparecen con mayor frecuencia. Para llegar a ello, se hizo una concentración de las palabras obtenidas de la carta asociativa y listado libre de palabras, con el fin de identificar el número de evocaciones por palabra y su frecuencia. De la asociación se obtienen 314 palabras, surgiendo 170 evocaciones. Se identifica que nueve palabras (*participación, responsabilidad, equipo, organizar,*

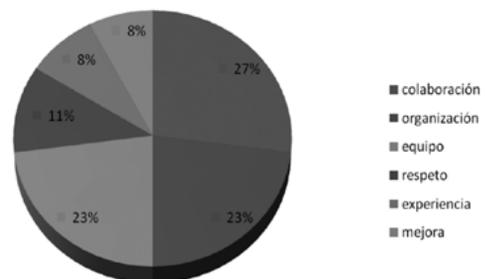
disposición, respeto, colaboración, comunicación y trabajo), tienen el mismo número de evocaciones con el número de palabras. Del listado libre de palabras emergen 201 palabras y 100 evocaciones. Se manifiesta que 27 palabras son evocadas una sola vez.

Segundo momento.

Análisis de similitud

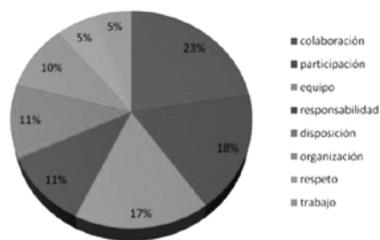
Se realiza un análisis de categorías sobre la base de la proximidad temática (*ocurrencia y similitud temática*), con la intención de clasificar, ordenar, cuantificar e interpretar las expresiones que evidencian al trabajo colaborativo, así lo muestran las siguientes figuras y gráficos.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
colaboración	32	27.1
organización	27	22.9
equipo	27	22.9
respeto	13	11.0
experiencia	10	8.5
mejora	9	7.6
	118	100.0



Concentrado de la asociación de palabras con el término inductor "Trabajo Colaborativo"

Categorías	Frecuencia	Resultados
colaboración	41	22.5
participación	32	17.6
equipo	31	17.0
responsabilidad	20	11.0
disposición	20	11.0
organización	18	9.9
respeto	10	5.5
trabajo	10	5.5
	182	100.0



Concentrado del listado libre de palabras con el término inductor "Trabajo Colaborativo"

Con este proceso de análisis, se pudo identificar que la categoría "colaboración", tiene una alta frecuencia (27.1% y 22.5%), y está presente en las dos relaciones. Otras categorías, como "organización" (22.9%), "equipo" (17%), y "respeto" (10%) se ubican en ambos aunque con diferente porcentaje. Además de estas categorías, se encuentra una categoría que aparecen una sola vez, "participación" (17.6%), por el lugar que ocupa tiene un significado mayor. Emergen otras categorías "responsabilidad" (11%), "disposición" (11%), "trabajo" (5.5%), y "mejora" (9%) con un menor porcentaje.

El análisis lo lleva a reconocer la dimensión de campo de representación, pues se refiere a la ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales.

Representaciones sociales del trabajo colaborativo

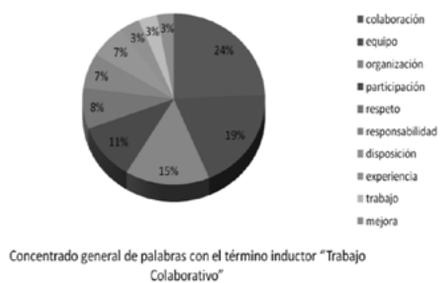
El campo de representación se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo, que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y más estable de las representaciones, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de las representaciones sociales, pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación.

Es preciso inscribir que las representaciones sociales en tanto se les supone un carácter sistémico con un grado de estructuración en torno al núcleo figurativo, el cual Jodelet lo define como "una estructura de imagen que reproducirá de manera visible una estructura conceptual" (*Jodelet, 1985:482*), permiten que desde la aproximación proce-

sual, una focalización en el análisis de las producciones simbólicas del trabajo colaborativo, y el develamiento del sentido que se le otorga. Esto llevo a reconocer los hallazgos logrados de las representaciones sociales del trabajo colaborativo por el grupo de docentes que participaron en la investigación.

Para marcar cuáles son las representaciones sociales del trabajo colaborativo, se conjuntaron las categorías obtenidas en la asociación de palabras y las categorías expresadas en el listado libre, figura y gráfico siguientes.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
colaboración	73	24.3
equipo	58	19.3
organización	45	15.0
participación	32	10.7
respeto	23	7.7
responsabilidad	20	6.7
disposición	20	6.7
experiencia	10	3.3
trabajo	10	3.3
mejora	9	3.0
	300	100.0



Esta información muestra como, a través de objetivar los conocimientos preexistentes del trabajo colaborativo, se materializan transformándose en una imagen estructurada a la que se dota con un valor de realidad de sentido común. Por lo que se está ante el nacimiento de las representaciones sociales del trabajo colaborativo.

Esta imagen estructurada significa el campo representacional que se organiza en torno al núcleo figurativo, el que constituye la parte más sólida y estable de la representación social. Los conocimientos que se seleccionaron y descontextualizaron por lo dado de los docentes, se estructuran en torno a una imagen gráfica, un modelo icónico que reproduce la estructura conceptual de una manera visible, a

la vez que recoge el significado esencial que se le atribuye al trabajo colaborativo, objeto de estudio en esta investigación. El núcleo figurativo se construyó de acuerdo a la manera de representar organizadamente las representaciones sociales del trabajo colaborativo.

Es así que al identificar el núcleo figurativo se llega a la objetivación del objeto estudiado, en la que se le otorga un peso y un significado a todos los elementos presentes en el campo representacional.

Las categorías encontradas, surgen del orden que tomaron los contenidos representacionales del trabajo colaborativo y que fueron organizados en una estructura funcional. El trabajo de análisis de las categorías, permitió elaborar el *Graph* de similitud global (Flament y Rouquette, 2003), de las Representaciones Sociales del Trabajo Colaborativo (Figura. El gráfico representa las categorías de análisis de la asociación de palabras y el listado libre de palabras, con el término inductor “trabajo colaborativo”).

Cada categoría encierra un sentido y un significado. Al sentido se le vería en las diversas formas de expresión de la práctica docente, pero se moverían de acuerdo al significado que el profesor le dé. En el campo de representación se reconocerá por la relación existente entre la categoría mayor “colaboración”.

Una primera lectura, nos permite corroborar la centralidad de la categoría “colaboración”. Se representa una relación muy fuerte con las categorías, “participación”, “organización” y “equipo”. Nótese también, que las categorías “trabajo”, “experiencia” y “mejora”, tienen una débil capacidad de relación con la categoría mayor.

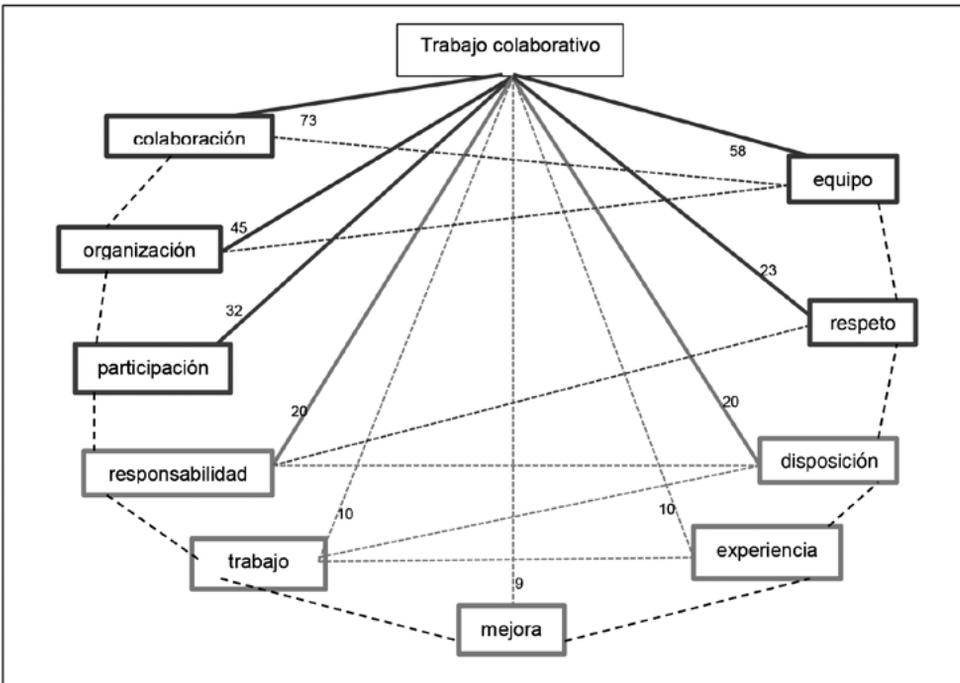


Figura. Graph de similitud global de las Representaciones sociales del Trabajo Colaborativo

Conclusiones

Se reconoce que la información obtenida en el trabajo de campo es susceptible de ser analizada e interpretada por diferentes criterios que den cuenta de la jerarquía de su organización. Este análisis se basa en características teóricas como la frecuencia y el rango de evocación de palabras, como el análisis de similitud, pues tiene el propósito de evidenciar el peso de las relaciones existentes entre cada una de las categorías, con el fin de identificar las relaciones fuertes, las relaciones medianas y las relaciones débiles de las representaciones sociales del trabajo colaborativo.

Estas categorías obtenidas llevan a representar un trabajo colaborativo. Los rasgos que identifican al trabajo colaborativo lo confirman: se trasciende a trabajar y construir juntos en un proyecto, aunado a un proceso de diálogo, intercambio de experiencias, con una organización específica, un respeto mutuo.

Al estar el equipo en segunda posición, se puede determinar que el trabajo colaborativo se lleva a cabo a través del trabajo en equipo.

Se identifica que las escuelas presentan una estructura física cerrada, rodeada de bardas, pasillos y patios de cemento. Con esta estructura se ha deducido que la comunicación y el trabajo de los docentes son aislados. Sin embargo, se puede decir que se manifiestan diversas formas de participación o “estructuras de participación” (*Rockwell, 2005*). Aquí la interacción de los docentes al interior de la escuela y de las aulas es dada por las diversas formas de comunicación entre ellos.

El trabajo colaborativo se centra en la colaboración, a través del trabajo en equipo. Cada palabra indica que a través del trabajo en equipo se desarrolla el trabajo colaborativo, que logra potenciar los vínculos afectivos, las relaciones sociales, el compromiso a la labor docente. Lo que más llama la atención es que todo se da en grupo, un sistema de interacciones vivientes, de comunicación cara a cara, de trabajo en equipo, de colaboración.

Bibliografía

- Abric, Jean Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Traducido por Dacosta Cheverel y, José y Flores Palacios, Fátima. México, Ediciones Coyoacán.
- Antúnez, Serafín y Joaquin Gairín (2009). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. España. Graó.
- Armengold, Asparo (2001). *La cultura de la colaboración: Retos para una enseñanza de calidad*. Madrid. La Muralla.
- Becerril Calderón, Sergio René (2005). "Comprender la práctica docente". *Categorías para una interpretación científica*. Segunda reimpresión. México. Plaza y Valdés.
- Banchs R. María Auxiliadora (2007). "Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud". En Rodríguez Salazar Tania y García Curiel María de Lourdes (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México. Universidad de Guadalajara.
- Clariza Preado de Souza (2000). "Develando la cultura escolar", en Jodelet, Denise y Guerrero Tapía, Alfredo (2000). *Develando la cultura*. México. Facultad de psicología, UNAM.
- Dewey, John (1998). *Democracia y Educación*. Madrid. Morata.
- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata.
- Ibañez, Tomás (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. España. Sendai.
- Jodelet, Denise (1984). "La representación Social: fenómenos, conceptos y teoría". En: Moscovici, S (coord.). *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Psicología Social II*. Barcelona. Paidós.
- Lavié Martínez, José Manuel (2009). "El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa". [Versión electrónica]. Sevilla (España), Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Marilyn, Hohnston (1997). *El significado de la colaboración: más allá de las diferencias culturales*.
- _(1997). *La colaboración en la formación docente*.
- Marrero Acosta, Javier (1999). *La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado*. En AA.W. *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid. Morata.
- Martínez Miguélez, Miguel (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (Reimpresión 2010). México, Trillas.
- Moscovici Serge (1979). "El psicoanálisis su imagen y su público". Buenos Aires. Huemul.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984). *De la ciencia al sentido común*. En Moscovici, S. (coord.). *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales Psicología social II*. Barcelona. Paidós.
- Pérez Gómez, Ángel (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Peters, Otto (2002). *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. Universidad de Guadalajara.
- Pierre Mahieu (2002). *Trabajar en equipo*. México. Siglo XXI.
- Rodríguez Salazar, Tania y García Curiel (coordinadores) (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México. Universidad de Guadalajara.
- Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002). "Investigación cualitativa". Programa de Especialización en Teoría, Métodos y técnicas de Investigación Social. Módulo cuatro. Colombia. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES. [Consultado el 22 de marzo de 2011]. Disponible en: http://desarrollo.ut.edu.co/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo número 592*. México. SEP.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. 1ª ed., 2ª reimp. Buenos Aires. Amorrortu.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España. Nárcea.
- Taylor S.J. y Bodgan R. (2009). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". *La búsqueda de significados*. España, Paidós.



Juan Holguín Mejía

"Oda a la peste negra"
Litografía, 2013
50.5 cm x 35 cm

La palabra en la teoría de las pasiones de Burke y Smith: algunas implicaciones educativas*

María del Rosario Castañeda Reyes **

▼
* Notas a partir del seminario “La dimensión intersubjetiva en la experiencia ético-estética II”, conducido por el Dr. Pedro Enrique García Ruiz, Semestre 2013-2, FFyL/UNAM, enero/mayo, 2013 y en el que se participó por contribuir al sistema categorial teórico de una investigación (ISCEEM y FFyL/UNAM) sobre las posibilidades estéticas de algunas prácticas docentes.

** Pedagogo A en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (por sus siglas ISCEEM), División Académica Ecatepec. Mtra. en Enseñanza Superior (FES Aragón/UNAM) y Mtra. en Letras Modernas (Universidad Paul Valéry, Montpellier III, Francia)

La palabra se consume, que se consuma en quien la recibe.

María Zambrano (1991)

Resumen

El objetivo de estas notas es reflexionar sobre las posibles similitudes que tanto en Adam Smith (1723-1790) como Edmund Burke (1729-1797) hay con respecto a la palabra en sus teorías de las pasiones, desde la afectación que producen en las personas. La estructura expositiva está organizada en tres apartados. En el primero interesa plantear, en términos generales, el marco explicativo de ambas teorías. La segunda parte centra su atención en los aspectos que interesa comparar por los paralelismos que se han encontrado. La tercera y última parte expone reflexiones sobre algunas implicaciones que la palabra, en estas teorías de las pasiones, tiene en las prácticas educativas, no sólo en el ámbito de lo social, como lo dejan ver los autores, sino también en contextos escolares.

Palabras clave: Simpatía, Sublime, Bello, Pasión, Palabra, Espectador, Imparcial.

Breviario sobre ambas teorías

Adam Smith es conocido por su obra *La riqueza de las naciones* (1776) y difícilmente por *La teoría de los sentimientos morales* (TSM, 1759, 1790) a quien dedicó prácticamente toda su vida, así como a sus *Ensayos filosóficos* (1795, 1998). La TSM va a ser relevante, entre otras cosas, por su teoría de la simpatía y la del espectador imparcial. En términos generales el análisis de ambas teorías permite comprender algunas de las dinámicas sociales.

En la TSM se van a distinguir varias nociones de simpatía. Una primera se refiere al contagio unidireccional, a la afectación que podemos sentir por lo que le ocurra al otro, por su condición. Ésta solo existe de parte de una persona, no de las dos, y por lo tanto podría ser imperfecta. La segunda noción es cuando hay una suerte de correspondencia, es decir, el otro también está afectado. En estas dos primeras también tiene un papel importante la imaginación. Y la tercera noción que se relaciona con el espectador imparcial, tiene que ver con el juicio moral de las acciones de las personas involucradas en la afectación y que supera a ésta porque se agrega información sobre la conducta del uno o del otro.

Estas relaciones por simpatía que se encuentran en la dinámica social, según Smith, de alguna manera requieren de la figura (*trascendental*) del espectador imparcial que contribuya a la moderación de las pasiones que por naturaleza tenemos los humanos y que requerimos, de igual manera, como seres sociales que somos, en el entendido de alcanzar la virtud.

La clasificación de las pasiones que realiza Smith es más o menos la siguiente: las que proceden del cuerpo, las originadas por una inclinación o hábito de la imaginación, las antisociales, las sociales y las egoístas. Todas requieren ser moderadas y otras definitivamente corregidas. Es a partir de estas dos necesidades: ya sea la moderación o la corrección, que interesa analizar la función que la palabra tiene en ello.

Veamos ahora en términos generales el planteamiento de Edmund Burke. La obra que nos *interesa Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello* se encuentra en el marco de los estudios sobre estética (*de inicio*) y básicamente sobre el gusto. Su teoría es de tipo naturalista, concretamente fisiológica. Burke va a plantear, de igual manera, una teoría de las pasiones, las cuales van a comprender, entre otras, las que van de lo bello a lo sublime, y tendrán una suerte de funciones: por ejemplo están las de autoconservación, y las relativas a la sociedad de los sexos.

En Burke no hay un extenso desarrollo de la teoría de la simpatía, para él ésta:

[...] debe considerarse como una especie de sustitución, por la que se nos coloca en el lugar de otro hombre, y nos vemos afectados, en muchos aspectos, al igual que él; de modo que esta pasión puede formar parte de la naturaleza de aquellas que se refieren a la autoconservación, y en relación al dolor puede ser una fuente de lo sublime o dar lugar a ideas de placer; y entonces se puede aplicar aquí todo lo que se ha dicho de los efectos sociales, sea con respecto a la sociedad en general, o sólo a algunos modos particulares de ésta.”
(1757, 2005: 72)

Hasta aquí ha sido posible observar, en términos muy generales, que en ambos escritores hay una relación entre su teoría de la simpatía y de las pasiones como parte de la dinámica social. Ahora pasemos a algunos detalles de cuál es el papel que le otorgan a la palabra para moderar estas pasiones o generarlas.

La moderación de las pasiones a través de la palabra

Tanto Smith como Burke van a coincidir sobre la necesidad de las pasiones, sin embargo éstas requieren, sobre todo en el caso de Smith, ser moderadas. Iniciaremos este apartado con el papel que observamos tiene la palabra en el caso de Smith.

En la TSM, Adam Smith no va a plantear, como lo hace Burke, de forma explícita los efectos de la palabra, sobre todo cuando alude a la poesía y a la retórica. Sin embargo; interesa detenernos en su obra en donde observamos la relevancia de la palabra. Hay una sección que toca señalar, se trata de la parte III, incisos 1 y 2 del principio de autoaprobación y autodesaprobación. Y Del amor a la alabanza y a ser loable; y del pavor al reproche y a ser reprochable. (1757, 2005: 219-249) Omitimos el apartado que corresponde a la corrección o incorrección de nuestras pasiones porque éste se desarrolla a partir de las dos primeras nociones de simpatía, y nos interesa la tercera, la que tiene mayor relación con la teoría del espectador imparcial.

La palabra en Smith parece estar en dos momentos: en un doble interior de la persona, pero también al exterior, que es lo que permite que aparezca la figura del espectador imparcial. Veamos como creemos que funciona esto. La autoaprobación o autodesaprobación implica un examen de la propia conducta, hay entonces una doble fuerza interior de la palabra pero que tiene como referente, también, el exterior. Smith lo dice así:

Quando abordo el examen de mi propia conducta, cuando pretendo dictar una sentencia sobre ella, es evidente que en todos esos casos yo me desdoble en dos personas, por así decirlo; y el yo que examina y juzga representa una personalidad diferente del otro yo, el sujeto cuya conducta es examinada y enjuiciada, el primero es el espectador, cuyos sentimientos con relación a mi conducta procuro asumir al ponerme en el lugar y pensar en cómo evaluaría yo desde particular punto de vista. El segundo es el agente, la persona que con propiedad designo como yo mismo, y sobre cuyo proceder trato de formarme como si fuese un espectador. El primero es el juez; el segundo, la persona juzgada, Pero que el juez y el procesado sean en todo iguales es tan imposible como que la causa fuese en todo igual al efecto (Ibid. 224-225)

Lo que está en juego aquí, creemos, es cierta fuerza con la que aparezca ese *juez* y lo permita ese *juzgado*, para ello y en ello la palabra se consume y consuma. Seguramente pocas son las personas que realizan este tipo de ejercicio, que no dudamos exista en mayor o menor medida, y en algunas dimensiones del ser humano.

La otra parte que nos parece ilustra el uso de la palabra, tiene que ver con la alabanza y el reproche, que de todas formas sigue, según el caso, una vía del interior-exterior y viceversa. El planteamiento inicial de Smith dice:

El ser humano desea naturalmente no sólo ser amado sino ser amable, es decir, ser lo que resulta un objeto natural y apropiado para el amor. Naturalmente teme no sólo ser odiado sino ser odiable, es decir, ser lo que resulta un objeto natural y apropiado para el odio. No sólo desea la alabanza, sino el ser loable, o ser un objeto natural y adecuado para el encomio, aunque en la práctica nadie lo alabe. No sólo le espanta el reproche sino el ser reprochable, o ser un objetivo natural y adecuado para el reproche, aunque en la práctica nadie le reproche nada. (Ibid. 226)

Si bien es cierto que estas prácticas de elogio o vituperio pueden o no ser a través de la palabra, comúnmente son así, y la fuerza que éstas tienen va moderando las pasiones, corrigiéndolas (*si interviene la simpatía, según la teoría de Smith*) o hasta generándolas, como es el planteamiento de Burke.

En la quinta parte de *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello*, Burke, en siete secciones (1757, 2005: 201-218), se dedica a explicar la afectación de las palabras frente, en algunas de éstas, a la afectación que nos provoca la pintura¹. De ahí que considera pertinente indagar al respecto.

En la segunda sección va a clasificar a las palabras en tres grupos, aunque la mayor parte de su indagación estará centrada en el tercer grupo. Al primero lo llama de palabras agregadas: “[...] son aquellas que representan muchas ideas simples *unidas por la naturaleza*, para formar alguna composición determinada, como hombre, caballo, árbol, castillo, etc.” (Ibid. 202). En este grupo observamos cierta relación directa de la palabra con la cosa que representa en función de lo que nos es dado a los sentidos y que parece, por ahora, no tener mayor necesidad de desarrollo.

El segundo grupo, las palabras *simples y abstractas*: “[...] son aquellas que contienen una simple idea de tales composiciones, y no más; como rojo, azul, redondo, cuadrado, y similares.” (*Ibid.* 202). En otros términos, se traduciría como las palabras que nos dicen las cualidades de las cosas, también en el ámbito de su representatividad.

En estos dos grupos de palabras que se encuentran en la vida cotidiana, en nuestras costumbres, que difícilmente requerimos de grandes esfuerzos racionales ni mucho menos emotivos para estar en contacto con ellas, estamos habituados a sus imágenes. Quizá por ello no es necesario detenerse en mayor indagación.

Es interés de Burke el tercer grupo de palabras, las *compuestas y abstractas*: “[...] son aquellas que están formadas por una unión, una unión *arbitraria*, de las otras dos, y de las varias relaciones entre ellas en grados más grandes o menores de complejidad; como virtud, honor, persuasión, magistrado, y similares.” (*Ibid.* 202). Nos permitimos otra traducción, se trata del carácter metafórico y simbólico que nos admite la palabra, sin olvidar el de la imagen (*representación*). Lo paradójico está en que su carácter arbitrario es el que conforma la afectación. Aunque no presenten correspondencia en el plano de la representación, no requieren llegar al entendimiento. Burke continúa:

Tales palabras en realidad son sólo meros sonidos; pero son sonidos que al ser escuchados en ocasiones particulares, allí donde recibimos algo bueno, o padecemos algún daño, o vemos a otros afectados con lo bueno o lo malo; o que oímos aplicados a otras cosas o a sucesos interesantes; y al ser aplicados en tal variedad de casos, que sabemos perfectamente por costumbre a qué cosas pertenecen, producen en la mente, siempre que se mencionan, efectos similares a aquellos de cuando tienen lugar. (Ibid. 203-204).

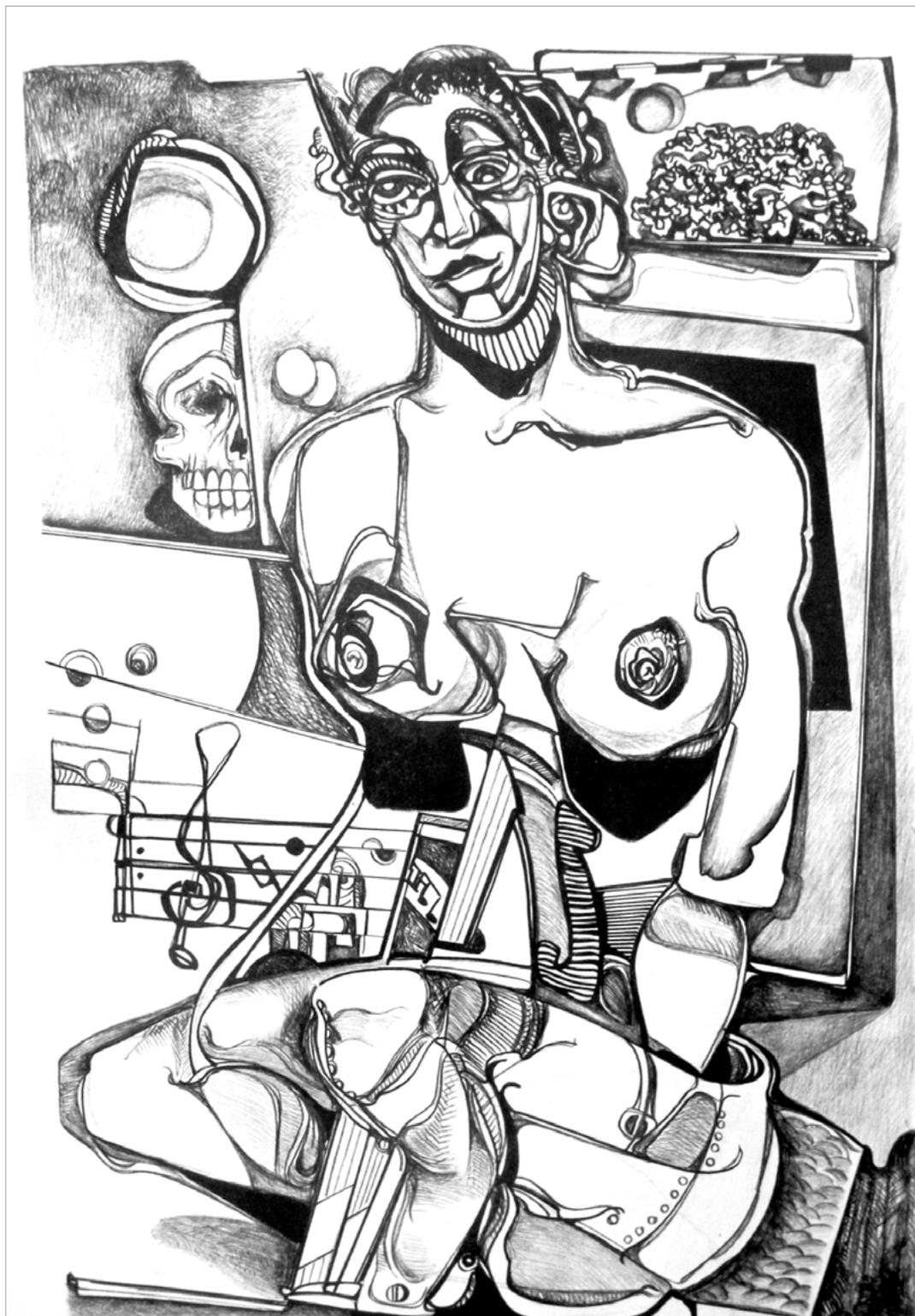
En esta cita hay dos aspectos que atender. A pesar de que alude a la costumbre, ésta no es la rutinaria, sino aquella que aparece en una suerte de discontinuidad requerida en situaciones “clave” de nuestras vidas, en donde hay una suspensión temporal que tiene como efecto una radical reconfiguración de lo que somos. De igual, se alude a la memoria, pero ésta es una memoria afectiva y efectiva. Ambos detalles nos irán permitiendo observar cómo funcionan este tercer grupo de palabras no solo en la poética², como producción originaria de esta forma de hacer con las palabras desde la antigüedad hasta nuestros días, sino también en los refranes y dichos populares.

En la tercera sección nos muestra la relación ética, estética y moral que existe en las palabras que considera generales (*virtud, vicio, malo, bueno, etc.*), para ello reconoce que Locke ya ha observado como la enseñanza con los niños empieza con estas palabras, y Burke agrega: “[...] las mentes de los niños son tan dúctiles, que una nodriza, o cualquier persona que cuide a un niño, pareciendo complacida o disgustada con cualquier cosa, o incluso cualquier palabra, puede cambiar de un modo similar la disposición del niño.” (*Ibid. 204*) Posteriormente, mencionará las confusiones y contradicciones que surgen entre estas palabras y las acciones³, tales contradicciones van desde las formas en que se usan: tonos, combinación, hasta las ocasiones en que aparecen.

En la sección cuatro nos habla del efecto de las palabras. Y para él tienen tres efectos: el primero es el sonido, el segundo es la pintura o representación y el que más nos interesa es el tercero, “[...] la afección del alma producida por uno de los anteriores o por los dos.” (*Ibid. 205*). Como ya nos ha venido planteando, son las del tercer grupo las que producen los efectos primero y tercero, y ahí radica su relevancia. Continúa con ejemplos de cómo no se requieren las imágenes, y sin embargo, las palabras de este grupo generan ideas que pueden ser reutilizadas. Hasta aquí, Burke no ha manifestado que este grupo de palabras se encuentren en la poesía, aunque más adelante lo agregará. Es interesante que las ubica en las conversaciones, claro que a partir de momentos (*grandes ocasiones*) particulares⁴ acompañados de formas, también particulares, de usar las palabras.

Cerrará esta sección con la introducción de la poesía y la retórica⁵, quienes, más que la pintura, y a través de la simpatía, nos afectan porque su materia es la palabra. Antes de avanzar es importante recordar a Pseudo-Longino⁶ que ya planteaba la función de la retórica y la poesía, en decadencia, con respecto a la promoción de lo sublime. Y que más tarde será Addison⁷ quien mostrará que también la pintura, como ciertos paisajes que nos da la naturaleza, genera estados sublimes.

En las dos últimas secciones (*seis y siete*) Burke va a plantear la forma en que la poesía, sin ser un arte imitativo va a influenciar, a través de las palabras a las pasiones, y con ayuda de la simpatía. Incluso expresa que hay ocasiones que las palabras causan impresiones más profundas y vivaces que la misma naturaleza. Nos explica que hay tres formas de observar esto. La primera está en relación con la simpatía: “[...] tomamos una parte extraordinaria en las pasiones de los demás, y que fácilmente nos afectan [...]” (*Ibid. 214*) la segunda tiene que ver con algunas ideas que rara vez se han presentado a los sentidos de los hombres (*Dios, ángeles, demonio, cielo, etc.*), que parecen no tener relación con la realidad o que esta relación es transitoria y que también nos afectan. Y la tercera: “[...] mediante las palabras, podemos hacer combinaciones, que posiblemente no podemos hacer de otro modo. Medi-



Juan Holguín Mejía

"S/T"
Litografía, 2013
50.5 cm x 35 cm

ante este poder de combinación y la ocurrencia de circunstancias bien escogidas, somos capaces de dar una nueva vida y fuerza simple al objeto.” (*Ibid.* 214-215).

Cuando Burke nos plantea la fuerza de la combinación para darle vida a un objeto, sin representar a estos objetos claramente, ahí se encuentra la incitación a diversas pasiones. No es sencillo ni generarlas, ya que es necesario trabajar con el lenguaje, con las palabras, ni su efecto, ya que las personas pueden o no afectarse por las palabras según ciertas condiciones, aunque todos por naturaleza las posean.

Vemos entonces, en ambos escritores, algunas preocupaciones semejantes: la teoría de las pasiones y la simpatía como formas de explicar algunas dinámicas sociales en su dimensión ética, y la palabra, sobre todo en el caso de Burke, en su relación y dimensión ética/estética.

Algunas implicaciones educativas de la palabra

Hemos reiterado que las teorías esbozadas nos proporcionan una mirada de la dinámica social en cuanto a las formas de relación que establecemos con los otros⁹ y nosotros mismos, y que tienen dimensiones éticas, morales y estéticas. Nos recuerdan uno de los planteamientos centrales de la educación en una etapa de la Grecia antigua, que era educar el carácter, lograr la templanza, la *areté*. En la actualidad las diversas prácticas educativas (*en la familia, la iglesia, la escuela, el club deportivo, el empleo, el subempleo, el grupo artístico, los*

amigos, el transitar en los medios de transporte público, el sistema mediático, etc.) consisten, someramente, en una serie de acciones encaminadas a formar para la vida en común y el cuidado de sí⁹. En todas ellas aparece la palabra.

La fuerza de la palabra en la educación, cultura y formación de las personas, ya ha sido planteada, por ejemplo *Jaeger (1936, 1987)* lo hace a partir de los griegos, subrayando, entre otras cosas, la obra de Homero, considerado por este autor como el educador en esta cultura clásica. El mismo Pseudo-Longino reconocía al poeta, no como educador, pero sí como un escritor extraordinario en la *Iliada*. No es gratuita la insistencia en mantener la tradición griega en la formalidad de los sistemas educativos como materia de conocimiento. Y desde la informalidad, tampoco podríamos negar que nos sigue generando curiosidad la imagen que suelen presentarnos a través de sus obras.

Vista así, podríamos pensar en la palabra, en un intento arbitrario de clasificación, en dos grupos. El primero desde esa retórica cotidiana, prosaica, que requiere la vida para resolver los problemas inmediatos a los que nos enfrentamos. Y que se encuentra en un plano de producción, de poiésis. Y la otra parte es la que se nos ofrece bajo otras lógicas de sistematización, de organización y que parece ser de largo plazo en cuanto a los efectos que podría generar en nosotros, y

en su misma poiésis. Ahí colocamos a la literatura, por ejemplo, a la serie de escritos que hemos generado en el colectivo humano y que, aunque le demos vueltas, regresan a estas finalidades y constantes en las preocupaciones filosóficas: ¿cómo reconocernos a través de los otros, actuar en el mundo, en la sociedad y construirnos o reconfigurarnos? Ambos grupos, en sus planos de producción, se yuxtaponen, nutren, intercambian y complejizan en varios aspectos. Nos interesa aquí el que ayuda a moderar nuestras pasiones.

Volvamos al motivo de este apartado ¿qué implicaciones educativas y concretamente prácticas escolares, tiene el leer, con ayuda de estas teorías?

Sin reducir las posibilidades de los planteamientos de Smith y Burke, para nuestros fines educativos y concretamente práctica docente, y en sí, dinámica escolar, nos surgen las siguientes reflexiones.

En el ámbito escolar, en ocasiones pretendemos desaparecer las pasiones, porque con ello creemos desaparecer el problema. Quizá valdría la pena explorar en la creatividad para construir formas de corrección o moderación de las pasiones. Es inevitable reconocer el papel de la tensión en este devenir, y hasta la necesidad de la crisis como posibilidad poiética¹⁰. En algunos momentos los docentes logramos advertir estas dinámicas en la relación con los alumnos, en otras solemos poner en suspensión nuestra percepción; somos y requerimos ser indiferentes.

La relación que tienen nuestras simpatías con las formas en que usamos la palabra, permite, en los salones de clase, que seamos agradables, pasemos desapercibidos, o de plano caigamos en el desagrado ante nuestros alumnos. De hecho no somos ingenuos al respecto, y solo cuando las autoridades escolares intervienen, nos interesa un poco poner atención en ello si es causa de problema en las relaciones intersubjetivas.

No está de más observar el ejercicio de los elogios y los vituperios como formas de corrección y moderación de las pasiones de los estudiantes, sobre todo por los efectos formativos que ellos implican.

Reiteramos, la utilización de la palabra en los contextos escolares es un hecho innegable. Ésta sirve para controlar, generar o moderar conductas (*pasiones*), en la medida en que los que intervienen en ello lo permitan, uno trabajando la palabra, y el otro queriendo sentirla, como lo comentaba Zubiela. De la disposición y efectividad de ambas partes depende la afectación que se logre, y de hecho se logran varias.

Finalmente, es inevitable pensar desde una postura positivista, ante la se-

rie de reglas y sobre todo implicaciones de la cultura escolar, las posibilidades de construir y reconfigurar a través de la palabra ante grupos numerosos de niños, jóvenes y adultos, no se duda, tiene efectos, pero éstos son complejos, al menos ante las demandas de resultados inmediatos y eficaces que nos piden a los docentes. Quizá ésta sea una de las razones por las que vale la pena, parafraseando a Burke, seguir indagando sobre cómo se manifiestan las pasiones señaladas en los contextos escolares, y las posibilidades que tenemos de contribuir con su moderación, conservación (*asunto que también es necesario*) y no sólo en la generación de las mismas.

Fuentes consultadas

Burke, Edmund (1757, 2005) Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello (*A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful*), España, Alianza Editorial.

Jaeger, Werner (1936, 1987) *Paideia: los ideales de la cultura griega* (Paideia, Die Formung des Griechischen Menschen) Trad. Ramón Xirau, México, F.C.E.

Smith, Adam (1759, 1790, 2004) *Teoría de los sentimientos morales* (*The theory of moral sentiments*) Edición de Carlos Rodríguez Braun, España, Alianza Editorial.

Citas

1. Esta parte, sobre cierta supremacía de la palabra (sobre todo la poesía) frente a la pintura, ha estado presente en varios escritores, recordemos por ahora a María Zambrano (1991) en “Apuntes sobre el lenguaje sagrado y las artes” en *Algunos lugares de la pintura*, España, Espasa-Calpe.
2. Dejemos para otro trabajo el cómo en el habla popular, no reconocida como “poética” desde las visiones elitistas sobre el arte, y éste todavía, también separado del ARTE mismo, hay este lenguaje, este uso metafórico y simbólico de la palabra, con gran valor para la formación ética y moral de las personas.
3. Al respecto es interesante el análisis que realiza Jesualdo (1982) sobre las fábulas y la moral en la enseñanza de los niños, donde precisamente cierto tipo de fábulas acentúan desde su escritura tales contradicciones. Cf. *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. (octava edición) Buenos Aires, Losada.
4. Esta apreciación nos remite a un comentario que en alguna ocasión realizó el cineasta Eliseo Zubiela cuando le preguntaron sobre el éxito que tuvo una de sus películas (*El lado oscuro del corazón*), dijo que el éxito se debió a que en ese momento las personas querían sentir.
5. Es inevitable comentar que estas posturas coinciden tanto con este replanteamiento de la retórica que se ha hecho a pesar de la tradición platónica que la demeritó, y que ciertas tendencias helenistas han mostrado su valor formativo, más aún de conformación del ser. Cf. De Romilly, Jacqueline (1988) *Les grands sophistes dans l’Athènes de Périclès*, Paris, Éditions de Fallois. Y Grassi, Ernesto (1999) “Por qué la retórica es filosofía”, en *Vico y el Humanismo. Ensayos sobre Vico, Heidegger y la retórica*. España, Anthropos, pp. 195-205.
6. Famoso orador, filósofo y filólogo del siglo III.
7. Escritor y político (1672-1719, 1991), cf. *Los placeres de la imaginación y otros ensayos de The Spectator*, Madrid, Visor Distribuciones.
8. Es importante advertir que esta noción del Otro, como categoría teórica, no aparece en los teóricos referidos. En la actualidad es uno de los términos que despliega varias perspectivas de indagación.
9. Sería motivo de otro trabajo reflexionar sobre las implicaciones culturales, del sistema mediático y de los poderes facticos, por ejemplo, que desvían este tipo de intenciones.
10. Desafortunadamente en nuestras prácticas docentes estamos envueltos en la velocidad y la emergencia de resultados inmediatos, y este tipo de poiésis se alimenta por un tiempo no convencional.

Plan de Estudios 2011 "Prueba de Aula": Retos y perspectivas de su operatividad en la escuela normal¹

Rufo Estrada Solís *



* Docente-investigador de la Escuela Normal No. 3 de Toluca y responsable de la presente investigación.

Resumen

El presente escrito tiene el propósito de manifestar algunos planteamientos suscitados durante la operatividad del Plan de Estudios 2011 “Prueba de Aula”, a partir de las experiencias profesionales de los formadores y expectativas de las estudiantes normalistas. Así mismo, plantear un análisis concreto y crítico de las múltiples vicisitudes que se han y continúan enfrentando dichos actores durante la puesta en práctica de dicho plan. Pero sobre todo, valorar la pertinencia del proceso formativo en relación con las prácticas profesionales.

Los planteamientos que se abordarán al respecto son los siguientes: retos profesionales de los formadores en la escuela normal, experiencias profesionales en los procesos de capacitación nacional, y la inmersión a la educación básica.

Palabras clave: Plan de estudios 2011, Experiencias profesionales, Formadores de docentes, Estudiantes normalistas, Proceso formativo, Propuesta curricular, Trayecto de practica profesional.

Retos profesionales de los formadores en la escuela normal

El primer reto al que nos enfrentamos como docentes ante la nueva propuesta curricular, fue el conocimiento de la misma. Para ello, se requería tomar un *Curso de Inducción*², el cual nos obligó a trabajar colaborativamente e interactuar en foros virtuales en la plataforma de la DGESE. Para este inicio de ciclo escolar, 2011-2012 “Prueba de Aula”, las actividades programadas a resolver en dicho curso fueron arduas, situación que permitió trabajar en equipos y avanzar favorablemente.

A pesar del esfuerzo realizado, se aprecia que el formador de docentes continúa careciendo de hábitos por la lectura y la investigación; consecuentemente, este fue un factor importante que influyó para el trabajo sesión tras sesión. De ahí que el esfuerzo se manifestó más en unos cuantos que en todo el resto del equipo. Por tanto, el conocimiento pleno de la propuesta curricular se vio fragmentada, no se amplió en el conocimiento de los referentes adjuntos, mucho menos en la búsqueda de información complementaria.

La “nueva” propuesta curricular plantea trabajar por competencias profesionales. Este modelo exige de los docentes preparación profesional, conocimientos disciplinares y experiencia pedagógica suficiente en el contexto de la educación básica y superior, ya que su articulación es vital para coordinar los esfuerzos de formación docente.

En este sentido, toma importancia la propuesta teórica de la *cognición situada*. Entre algunos referentes podemos señalar a *Díaz Barriga (2006)*, *Coll (2001)*, *De Miguel (2005)*, entre otros. Así mismo, contar con referentes en el campo de las *competencias profesionales* como *Perrenoud (2004, 2007)*, *Imbernón (2007, 2008)*, *Contreras (1999)*, *Tejada (2000)*, etc. Dichos referentes, si bien son reconocidos de nombre, no así son conocidos por el contenido de sus propuestas académicas. Por tal motivo, éstos y otros autores más necesitaban analizarse en espacios colegiados al interior de la institución.

Sin embargo, todo el gran esfuerzo realizado y el cumplimiento con lo solicitado por el *Curso de inducción*, se vio afectado al momento de operar los programas de curso en las aulas. De un trabajo colaborativo se manifestó el trabajo individualista; los acuerdos establecidos no se realizaron como tal; la articulación entre cursos no se ejerció como se planeó; cada docente exigía trabajos al por mayor y sin sentido pedagógico; entre otros.

No obstante, una vez iniciado el trabajo formal en esta nueva aventura académica, se notificó a nivel nacional que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (*SNTE*) se oponía rotundamente a la operatividad del nuevo plan de estudios para la educación normal, propiciando incertidumbre en su aplicación. Como la decisión oficial fue suspender dicha operatividad, esta institución tomó la determinación de trabajar dos planes de estudio alternadamente -1999 y 2012-; situación que afectó considerablemente el esfuerzo profesional de los formadores.

Una vez resuelto el conflicto a nivel nacional, el Estado de México a la par de otras entidades, asumieron el compromiso de continuar aplicando el Plan de Estudios 2011 como experiencia de pilotaje.

El reto más importante para los formadores de esta escuela normal en los diferentes trayectos y que cabe señalar, fue y sigue siendo enfrentarse a trabajar contenidos temáticos sin materiales bibliográficos suficientes, algunos de ellos sin la relación congruente para su análisis en algunos cursos. Aunado a ello, la capacitación y actualización docente no ha sido suficiente en cuanto al tiempo.

La inconformidad más aguda que se comenta entre el profesorado referente a esta propuesta curricular, es el no contar hasta el momento con algunos programas para trabajar. El problema referido es que éstos se están diseñando conforme se va avanzando, situación que obstaculiza el desarrollo del mismo.

Durante el ciclo escolar 2011-2012, en el cual dio inicio la operatividad de este nuevo plan de estudios, se generaron diversas experiencias docentes, favorables y no favorables también. Las experiencias que tuvimos como docentes durante estos primeros dos semestres, nos dieron la oportunidad de identificar los logros obtenidos, pero mejor aún, reconocer las dificultades, errores y problemáticas presentadas.

En este año de arduo trabajo, las experiencias profesionales que adquirimos fueron suficientes para fortalecer el proceso formativo del siguiente ciclo. Sin embargo, es importante referir que las múltiples dificultades que hemos vivido en las aulas y fuera de ellas, nos han fortalecido para avanzar con mayor firmeza académica. De ahí que nuestro reto inmediato sea la mejora continua del proceso formativo, incidiendo en aproximarnos a la calidad anhelada como formación integral.

Así pues, la experiencia profesional adquirida hasta el momento, posibilitará que las estudiantes cuenten con el acompañamiento oportuno durante sus jornadas de intervención docente; más aún, si se cuenta con la experiencia de participar en los periodos de capacitación y actualización docente.

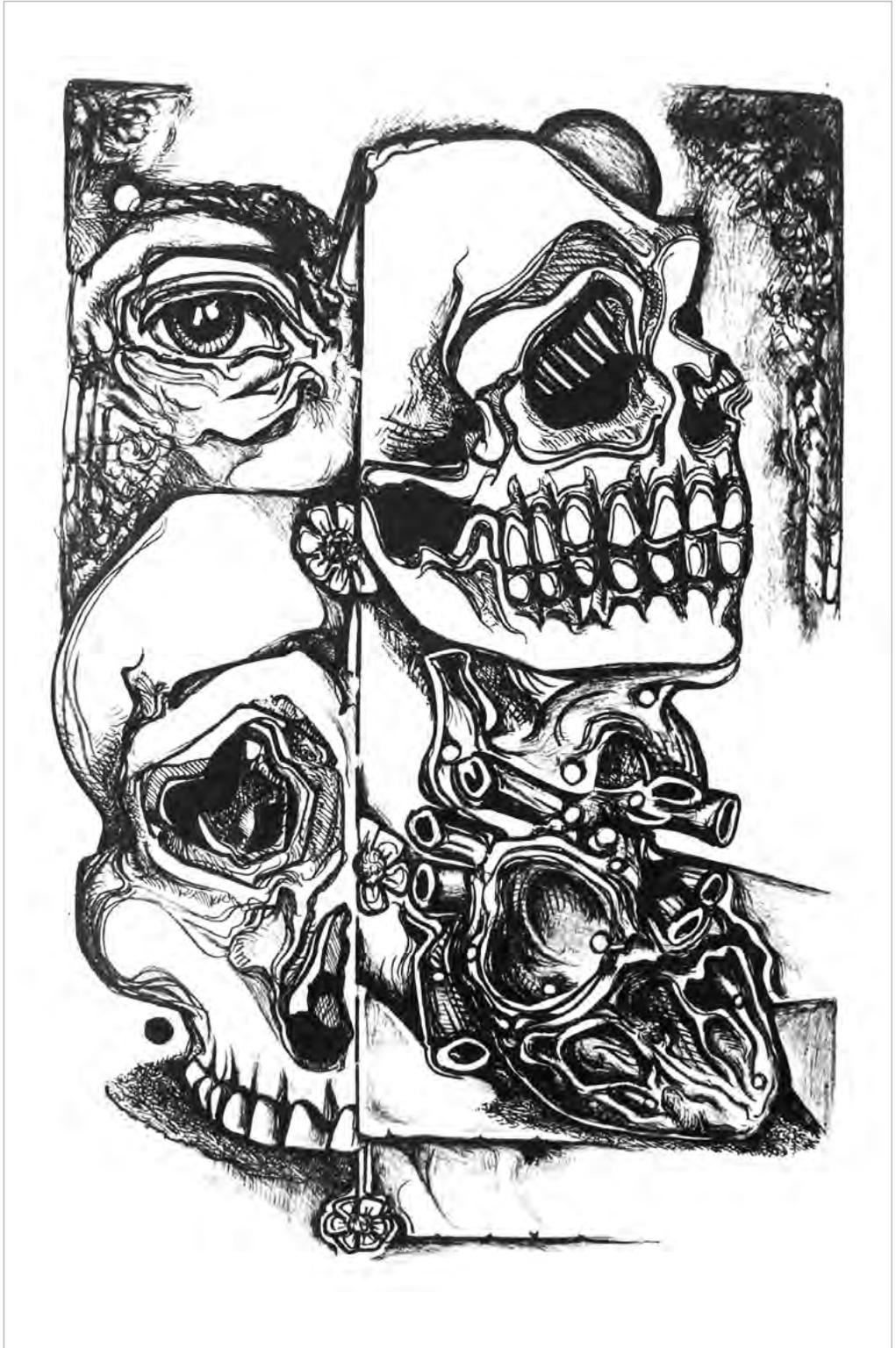
Experiencias profesionales en los procesos de capacitación nacional

Durante el año 2011, este servidor tuvo la oportunidad de ser convocado por el Dr. Eduardo Mercado Cruz a formar parte de un equipo de trabajo profesional para diseñar los programas de estudio del Trayecto de Prácticas Profesionales del presente Plan de Estudios. A partir de este tiempo, las experiencias profesionales personales se incrementaron notablemente, ya que al siguiente año se hace extensivo el proceso de capacitación docente a nivel nacional.

Las diversas sesiones de trabajo académico realizadas directamente con los docentes de las escuelas normales, permitieron establecer comunicación y diálogo permanente con ellos para analizar y reflexionar la propuesta planteada en los programas, con el propósito de enriquecerlos con experiencias, estrategias, materiales y recursos aplicados durante su operatividad.

El acercamiento directo con los formadores responsables de trabajar los cursos del trayecto en las diferentes sedes del país, ha permitido compartir experiencias pedagógicas, referentes bibliográficos, materiales didácticos y recursos tecnológicos implementados, enriqueciendo la propuesta metodológica de cómo trabajar cada curso.

El trabajo colaborativo que se ha venido realizando en este trayecto formativo, da apertura a un diálogo crítico y propositivo, ya que no se ha quedado en la manifestación de juicios de valor o inconformidades, sino más bien, se plantean alternativas de solución y acciones de mejora. Por ello, este ha sido uno de los trayectos formativos que cuenta con el apoyo y la validez de los docentes que vienen poniendo en práctica la propuesta pedagógica. Así pues, estos espacios se han fortalecido al compartir experiencias, materiales, propuestas, trabajos y diversas evidencias que dan cuenta de cómo se avanza y mejora continuamente en cada uno de los programas de este Trayecto Formativo.



Juan Holguín Mejía

"S/T"
Litografía, 2013
50.5 cm x 35 cm

Así mismo, la comunicación virtual vía *correo electrónico* y a través del *blog docente* de este trayecto académico, ha permitido establecer redes de colaboración entre profesores de diferentes escuelas normales. De igual forma, la participación en foros, congresos, conferencias, talleres, etc. da posibilidad de compartir experiencias de cómo está siendo el acercamiento a las prácticas profesionales de las estudiantes normalistas en las instituciones de educación básica.

En este sentido, la perspectiva profesional es entender y comprender el sentido y significado de la práctica docente; es decir, tener claro para qué asistir a las escuelas de educación básica. Un eje rector de este trayecto es el sustento teórico y metodológico que necesitan tener los estudiantes de las escuelas normales para documentar y sistematizar la información en relación al trabajo docente. Éste lo obtienen los alumnos normalistas por medio de observaciones y entrevistas a diversos actores educativos.

En tanto las estudiantes logren documentar y sistematizar la práctica docente, tendrán posibilidad de analizar y reflexionar a mayor profundidad cómo ésta se manifiesta al interior de las aulas. Una vez realizados estos ejercicios durante los dos primeros semestres de este trayecto, las estudiantes estarán en condiciones de ser más críticas y dispuestas a reflexionar su propia práctica docente, proponiendo alternativas y propuestas para mejorarla continuamente durante sus jornadas de práctica en las escuelas de educación básica.

Una peculiar experiencia profesional adquirida durante el trabajo de capacitación regional, se presentó en el Estado de Oaxaca. En dicha entidad, se tuvo la oportunidad de discutir con un

grupo de formadores de docentes la propuesta del trabajo de prácticas profesionales; ya que ellos se mostraron resistentes a seguir las recomendaciones establecidas en los programas *Observación y análisis de la práctica educativa* y *Observación y análisis de la práctica escolar*. El motivo de la discusión fue que el primer programa no establece acudir a las escuelas de educación básica, y el segundo, sólo a realizar prácticas de observación.

El argumento de estos formadores fue que los estudiantes deberían realizar sus prácticas de ejecución para obtener la experiencia correspondiente. Sin embargo, no podían comprender la importancia de tener previamente elementos teóricos y metodológicos para documentar y sistematizar la práctica docente.

Posteriormente, durante la segunda visita a Oaxaca para orientar el trabajo del segundo semestre, se dio una discusión más argumentada y con la experiencia obtenida. Por una parte, los docentes que acataron el seguimiento del programa, encontraron benéfico

contar primeramente con el sustento teórico-metodológico, porque pudieron documentar experiencias docentes al interior de la propia escuela normal. Situación que les sirvió de ejercicio para identificar ejes de análisis y reflexión sobre el actuar y quehacer docente.

Por otra parte, los formadores que se empeñaron en asistir a las escuelas de práctica y trabajar con los niños de los diversos contextos y regiones de Oaxaca, no supieron cómo orientar a sus estudiantes para analizar la gran cantidad de información empírica obtenida y reflexionar su propio actuar docente.

Sin embargo, la mejor experiencia como conductor del taller fue escuchar de los propios docentes que reconocieron sus errores y dificultades presentadas. Los docentes que decidieron

no asistir a las escuelas de práctica, pudieron compartir sus experiencias y refutar con sus propios compañeros la importancia de contar con sustento y argumentos teóricos antes de juzgar el trabajo.

Cabe destacar y señalar que durante esta segunda visita a esta entidad, las autoridades educativas de educación normal tuvieron a bien organizar un Foro de Análisis de la Reforma Curricular entre docentes y estudiantes. La respuesta de los estudiantes fue contundente, solicitaron que los docentes primero se organizaran, prepararan y les dieran herramientas y elementos suficientes para acudir a las prácticas. A continuación, se presenta un fragmento del producto que nos compartieron algunos docentes al participar en dicho evento:

El trabajo en la mesa No. 16, dio inicio con la socialización de las experiencias sobre el desarrollo del curso por parte de docentes y alumnos de las Escuelas Normales de Teposcolula, Putla, Cacahuatpec, Ixteppec, Oaxaca y Tlacoahuaya, dentro de las cuales se mencionaron los propósitos y unidades de aprendizaje, así como la modalidad de la práctica de la observación y las evidencias de trabajo, rescatando los siguientes puntos:

- *La tercera unidad no fue concluida de manera general, por la limitación del tiempo clase atribuidos a diversos factores.*
- *Existen diferencias sobre el acercamiento al ámbito educativo, en cuanto al periodo de observación, el contexto y el producto final, sin embargo hubo la aplicación de las técnicas de investigación cualitativa como son la observación y la entrevista.*
- *Se reconoce la complejidad de los referentes bibliográficos del programa, por los marcos de referencia de los alumnos y docentes; lo que llevó a incorporar lecturas ya conocidas por los docentes para facilitar su comprensión.*
- *Los estudiantes reconocen la necesidad de fortalecer la autonomía para el desarrollo de las asignaturas.*

- *Identificamos la necesidad de realizar un trabajo colegiado que permita la vinculación de los otros cursos para lograr un producto integrador.*
- *Los criterios de la evaluación y construcción de evidencias de trabajo, siguen siendo dirigidos por los docentes, sin tomar en cuenta la participación de los estudiantes³.*

Como puede apreciarse, las experiencias profesionales manifiestas en dicho evento académico da cuenta de que la comunicación permanente entre docentes y estudiantes, así como el trabajo colaborativo, posibilita la mejora continua en los procesos de formación al interior de las escuelas normales. De ahí la importancia de que el trabajo académico realizado en las aulas normalistas tiene que manifestarse congruentemente durante las jornadas de acercamiento a la práctica docente.

La inmersión a la educación básica

En el caso de esta institución, se reconoce que esta nueva propuesta del *Trayecto de prácticas profesionales* en relación a la inmersión a las escuelas de educación básica, ha traído experiencias importantes: autoridades escolares de educación básica advierten que entre más herramientas tengan los estudiantes previo a las prácticas, mejor será su desempeño durante las mismas, y más enriquecedor será el análisis y reflexión de su actuar en coparticipación con los docentes titulares en dichas escuelas; el periodo de prácticas en este nuevo plan de estudios es más amplio que en el vigente; y, establece mayor énfasis en el análisis y reflexión de la práctica con sustento teórico y metodológico.

El acercamiento a las prácticas profesionales de la generación de estudiantes que opera la “Prueba de Aula” ha presentado diversas vicisitudes. En primer término, la orientación teórico-metodológica establecida en los primeros semestres no logró proporcionar los elementos suficientes a los estudiantes para el análisis y reflexión de la práctica docente; consecuentemente, con dicha carencia, no se manifiesta el análisis y reflexión en la propia práctica de ellos.

En segundo lugar, el desarrollo de los contenidos temáticos y referentes teóricos de algunos cursos no se han visto reflejados en la operatividad de la práctica docente de los estudiantes. Si

bien, los propios programas establecen una articulación entre algunos otros, ésta no se aprecia en la planeación, organización y ejecución durante las jornadas de práctica intensa.

En tercer lugar, las propias estudiantes que cursan el 6° semestre actualmente, han sido las afectadas directas por múltiples cambios, horarios, controversias, ausencia de materiales, trabajos solicitados por los docentes, procesos de evaluación, etc., consecuentemente, su proceso formativo exige fortalecerse con mayor congruencia y consistencia.

Finalmente, el rubro central en esta propuesta curricular es la participación del profesorado. Por un lado, se puede decir que ante las diversas circunstancias vividas, aludiendo a *Torres Santomé (2009)*, los docentes se han desmotivado profesionalmente evadiendo responsabilidades y compromisos que retroalimenten la formación docente. Por otro lado, y en una situación opuesta, hay docentes que están comprometidos en buscar diversas alternativas de solución y modalidades de trabajo colaborativo en beneficio del estudiantado.

A manera de cierre

Las diversas experiencias profesionales adquiridas durante la implementación de la nueva propuesta curricular para la formación docente, exige hoy en día que el profesorado valore sus fortalezas y reconozca sus debilidades para acceder a ambientes de mejora continua. Estas acciones permitirán que las futuras educadoras vean fortalecido su proceso formativo y con ello, analicen y reflexionen críticamente su propio quehacer profesional en las aulas de educación preescolar.

Así mismo, el *Trayecto de Prácticas Profesionales* del actual Plan de Estudios 2011 “Prueba de Aula” de la Educación Normal, tiene el propósito de fortalecer el proceso formativo de las estudiantes durante su acercamiento a las prácticas profesionales en las escuelas de educación básica. El eje rector es contar con un sustento teórico y metodológico para el análisis y reflexión de la práctica docente, así como del empleo de herramientas básicas de la investigación para su documentación y sistematización.

Bibliografía

- Conteras Domingo, José (1999). *Autonomía del Profesorado*. Morata, Barcelona.
- De Miguel Díaz, Mario [Coord.] (2006). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 20, No. 3; Universidad de Zaragoza, España; pp. 316-319.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw Hill, México, D.F.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*, Graó, Barcelona.
- SEP (2012). *Plan de Estudios 2012 de Educación Preescolar*. México, D.F.
- SEP (2012). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica, Preescolar*. México, D.F.
- SEP (2011). *Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, México, D.F.
- SEP (2011). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Relevancia de la formación docente en la escuela del nuevo milenio*, México, D.F.
- SEP (2011). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula*, México, D.F.
- SEP (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volúmenes I y II*, México, D.F.
- Tejada Fernández, José (2000). *La Educación en el Marco de una Sociedad Global: Algunos principios y nuevas exigencias*. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Año/Vol. 4, No. 001, Universidad de Granada, España.
- Torres Santomé, Jurjo (2009). *La desmotivación del profesorado*. Morata. Barcelona.
- Zabala Vidiella, Antoni (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*, 11ª. Edic., Graó, Barcelona.
- Zabalza, Miguel Ángel (2000). *Diarios de Clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, 3ª. Edic., Narcea, Madrid.

Citas

- 1.El presente texto forma parte de la investigación titulada "El proceso de formación docente y su impacto en las prácticas profesionales de las estudiantes de la LEP a partir del Plan de Estudio 2011 'Prueba de Aula': Una experiencia profesional en la EN3T"
- 2.Este Curso de Inducción promovido por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), tuvo como propósito analizar los fundamentos, principios y argumentos teórico metodológicos para el desarrollo de esta propuesta curricular.
- 3.Documento electrónico proporcionado por formadores de docentes durante el Taller de Capacitación del Curso Observación y Análisis de la Práctica Escolar, realizado en la ciudad de Oaxaca; Febrero de 2013.

Dossier:

Taller de Gráfica Rino Magenta

Por Ángel Miranda Torres

El Taller de Gráfica Rino Magenta en esta ocasión nos comparte una serie de trabajos que tienen como rasgo propio una serie de propuestas de tipo generacional. Es decir, una serie de propuestas gráficas de aquellos que inician en poco tiempo sus enfoques técnicos y sus realidades. Y de aquellos que con un cúmulo de experiencias se sitúan de manera natural rompiendo paradigmas sociales.

En esta situación se siguen atesorando baluartes compartidos entre ambos grupos, donde prevalece el acto creativo entre lo que se desea demostrar. Ir más allá de una mera individualidad donde prevalece el rescate de lo cotidiano hasta lo más elaborado particularmente dotado de experiencias vividas en lo profesional y en el conocimiento por resolver y resaltar la técnica gráfica e ir más allá en la búsqueda del acto creativo.

Esto representa una oportunidad de compartir lo realizado fortaleciendo nuevos vínculos de participación a manera de un equipo de trabajo, donde resalta: "compartir objetivos comunes". Entonces, las propuestas tienen el carácter de ser más íntegras y previsoras.

Al compartirse estas experiencias, sobresalen un conjunto de interpretaciones destinadas a los que vamos a apreciar el trabajo gráfico. Poner en juego, sistemas y formas de observación entre lo lúdico y onírico, principalmente. Inclusive, otras formas de captar las realidades, que ponen en juego los niveles de percepción y de expresión compartida con el creador.

Es trazar un recorrido a manera de un jardín de Flandés, a partir de lo imaginario se conciben estrategias para lograr un recorrido placentero. Aplicar, además de manera implícita enfoques de interpretación en este conjunto de realidad. Irrealidades a manera de elucubraciones fundamentadas en actos de filosofar: "estar sumergidos en las irrealidades", de ahí el reto de trastocar las irrealidades vs realidades, porque además de ser humanas se ubican en la inteligencia sentiente a manera del filósofo Zubiri.

Este recorrido termina con una idea complementaria de la realidad misma evocando el pasado- presente, sin olvidar que somos pasado en nuestra persona pues marcamos historia, pero también somos presente, para seguir insistiendo que estos dos tiempos no dejan de ser convencionales a nuestras necesidades inmediatas y preocupados por los aconteceres mediatos.



▼ Imelda Rodea Samano
 "Porque, el que ha muerto ha sido justificado, la muerte no se enseñorea más de él"
 2013
 59.6 cm x 49 cm



▶ Jorge Monroy Martínez
 "De la serie homenaje al maíz No. 3"
 Litografía, 2014
 70 cm x 50 cm

▲ Andrea Enríquez Guadarrama.
 "S/T"
 Cromoxilografía, 2010
 20 cm x 30 cm





▼
Jessica Cuadros Reyes
"Espera"
Litografía 21.5 cm x 27.5 cm, 2013



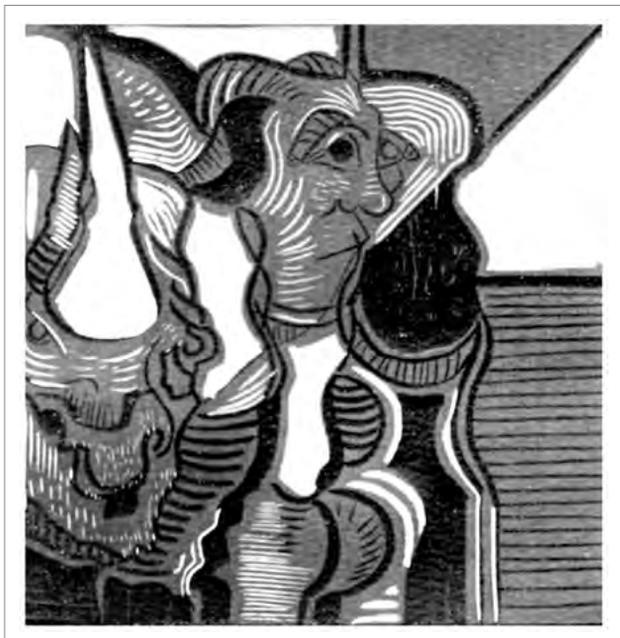
▼
Ricardo Sanabria Medina
"S/T"
Litografía, 65 cm x 50 cm, 2012



Ricardo Sanabria Medina
"Despierta"
Litografía, 2013
60 cm x 40 cm
◀



Ricardo Sanabria Medina.
"Encuentro 2010"
Litografía, 2012
50.5 cm x 65 cm
◀



▼ Ricardo Sanabria Medina.
"S/T"
Linografía, 2012
15 cm x 15 cm



▼ Jessica Cuadros Reyes
"Librame de todo mal"
Litografía, 2014
40 cm x 40 cm

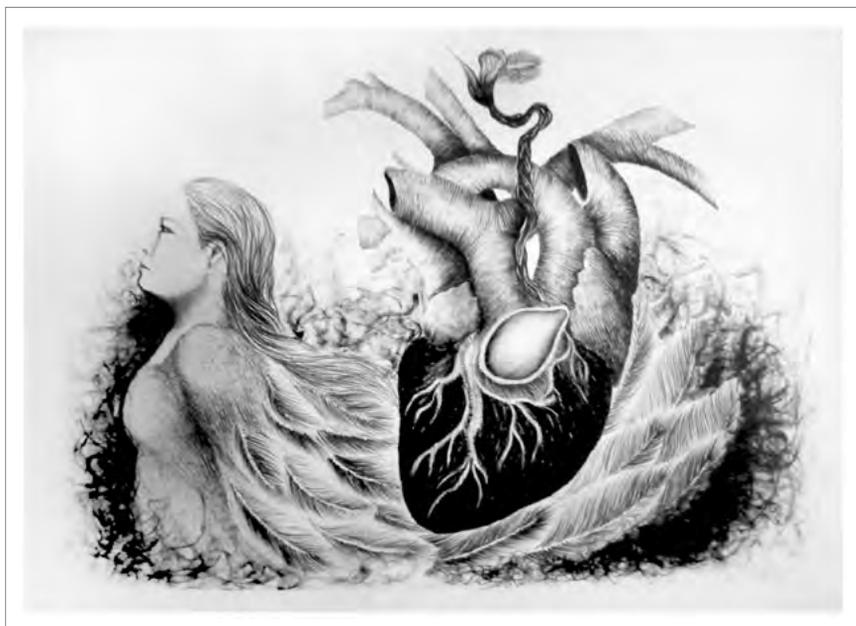


► Jairo García Vergara
"S/T"
Litografía, 2014
65 cm x 50 cm

▲ Jairo García Vergara
"S/T"
Litografía, 2013
30 cm x 40 cm

▲ Jorge Monroy Martínez
"De la serie homenaje al maíz No. 2"
Litografía, 2014
50 cm x 35.5 cm





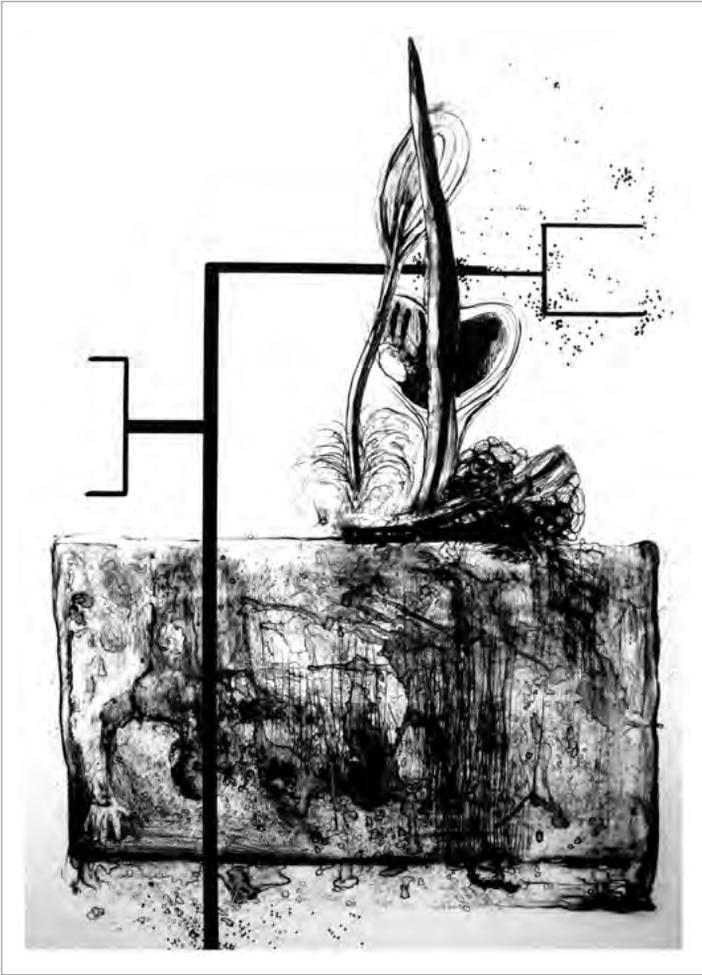
▼ Imelda Rodea Samano
 "Te sostendré"
 Litografía, 2014
 49.5 cm x 33 cm



◀ Ricardo Sanabria Medina.
 "S/T"
 Litografía, 2012
 65 cm x 50 cm

▲ Jorge Monroy Martínez
 "De la serie homenaje al maíz No. 4"
 Litografía, 2014
 50 cm x 70 cm





▶ José Luis Vera
"S/T"
Litografía, 2014
70 cm x 50 cm

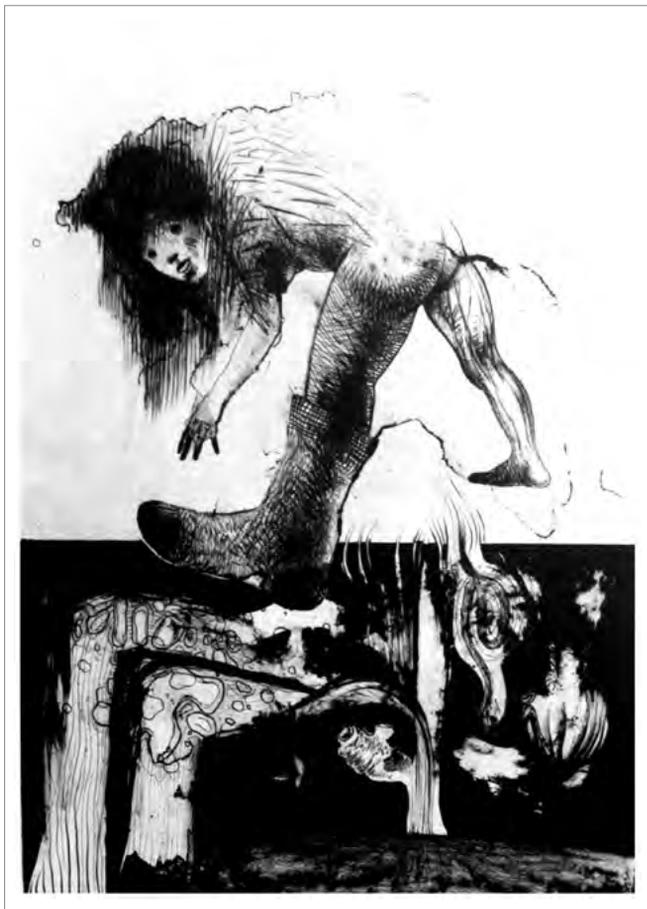


Ricardo Sanabria Medina
"S/T"
Litografía, 2012
▲ 15 cm x 15 cm





▼ Jorge Monroy Martínez
 "De la serie homenaje al maíz No. 5"
 Litografía, 2014
 50 cm x 70 cm



▼ José Luis Vera
 "S/T"
 Litografía, 2014
 50.5 cm x 35 cm

Ricardo Sanabria Medina
 "S/T"
 Linografía, 2012
 ▲ 15 cm x 15 cm



Jairo García Vergara
 "S/T"
 Litografía, 2014
 ▲ 65 cm x 50 cm





▼ Ricardo Sanabria Medina
"Habana Libre"
Cromolitografía, 2013
65 cm x 50 cm



▶ Jessica Cuadros Reyes
"Hasta el final"
Litografía, 2013
45 cm x 50 cm

La Formación ética en el ámbito escolar

Jesús Estrada Montes de Oca *

▼
* Religioso de la Orden los Carmelitas Descalzos. Lic. en Teología. Formación en el Instituto Libre de Filosofía y Ciencias (Guadalajara), en la Pontificia Facoltà Teologica Teresianum (Roma) y en la facultad de Historia Eclesiástica de la Pontificia Università Gregoriana (Roma). Fue Subdirector del Centro de Estudios de los Valores Humanos, A.C. de la ciudad de México (1999-2004). Miembro numerario de la Sociedad Mexicana de Historia Eclesiástica.

“La educación para los ciudadanos es la base de la democracia”

Savater, 2013

Resumen

La sociedad moderna se ha caracterizado por un fuerte relativismo. Sin embargo, para rescatar al planeta y mejorar las relaciones entre los individuos y las naciones es necesario un consenso: luchar por la vida. Para las niñas y niños, así como a adolescentes y jóvenes, es importante que la escuela proporcione bases de tipo ético para facilitarles la convivencia social y el cuidado de nuestro mundo.

Palabras clave: Ética, Valores, Educación básica, Educación para la vida, Ecología, Autoestima, Tolerancia, Respeto.

Podemos criticar el imperialismo de los mercados, lamentar que los valores economicistas están impregnando nuestras sociedades y expulsando los valores espirituales, acusar a la reforma educativa de querer forjar técnicos competentes para el mercado de trabajo, más que ciudadanos y profesionales, considera la filósofa española *Adela Cortina (2013)*. Ante ese panorama, la ética viene a ser un instrumento que nos permite invertir nuestra vida en lo que vale la pena, puesto que nos ayuda a priorizar.

Sin la consciencia ética -reflexiona *Vargas Llosa (2012)*- resulta imposible mantener la convivencia humana, el respeto a la legalidad y aquellos consensos elementales que sostienen la vida civilizada. La dimensión ética comienza “cuando entra en escena el otro” (*Eco, 1998: 105*).

El relativismo ético

En la era de la globalización, es constatable la pluralidad de valores que viven los grupos humanos. Las ciencias sociales permiten visualizar con mayor claridad ese fenómeno. Son diversas las costumbres e incluso los valores. Cambian las formas de organización colectiva, la distribución de bienes, el manejo de la información, el ejercicio del poder, así como las manifestaciones culturales —y aún religiosas.

Nadie inventa los valores, o mejor dicho, nadie parte de cero. Las personas viven y se desarrollan en fidelidad a

una ética determinada. Se trata de los valores en los cuales ha sido educado.

En el proceso de convertirse en persona, el ser humano necesita de la educación (*Eco, 1998*); así lo demuestra el caso de los “niños lobo” abandonados en la selva recién nacidos y salvados después por una familia de lobos; trascurridos cinco o diez años, esos pequeños, al volver a la sociedad humana, pudo comprobarse que, al carecer de educación durante la primera infancia, tuvieron después deficiencias irreparables, tales como el uso del lenguaje, la sociabilidad y el sentido moral.

Para alcanzar su pleno desarrollo, el niño necesita ser educado. La educación comienza y prosigue en una familia, en un país y en una particular comunidad ética. De esos ambientes, el niño recibe los valores con los cuales se identifica, define las actitudes y expresa aquello que está permitido o que está prohibido, lo está bien o mal. La comunidad sociolingüística a la que pertenecemos nos impone limitaciones a través del lenguaje, de las pautas sociales, de aquello que es aceptado o no, en determinada cultura; esas limitaciones, en principio, son iguales para todos en una misma comunidad sociolingüística (*Saúl Solís, 2001*). En primera instancia, para el individuo esos valores se presentan como evidentes, absolutos y únicos. En la trasmisión de los valores es clave la figura tanto del padre como de la madre, así como la de los educadores y, eventualmente, de los líderes religiosos. La figura del educador o educadora influye en muchos aspectos en la personalidad del niño: los miedos y las frustraciones, así como el entusiasmo y el amor por el estudio se originan en un alto porcentaje en la formación que los menores reciben de parte de los educadores ya desde la etapa preescolar (*Aguilar y Kubli & Canale Aguilar, 2012: 11*).

Durante siglos ese proceso de trasmisión no sufría mayores cambios. En la sociedad occidental, sin embargo, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX esto se ha modificado profunda y vertiginosamente, entre otros factores, por la celeridad en la circulación de las ideas, a causa de las migraciones y del uso de las nuevas tecnologías (*Edgar Morin (2006:16)* propone una ética laica. Para este pensador francés: todo acto moral es un acto individual, relaciona a cada persona con otra; la relaciona con una comunidad, la relaciona con una sociedad, y en última instancia, la relaciona con la especie humana.

La sociedad mexicana, en concreto, ha salido de la inmovilidad de otras épocas. Los valores en muchos aspectos se han cuestionado. En el seno de la comunidad aparecen conductas que corresponden a diversas concepciones de “lo bueno”. Se ha descubierto que hay valores distintos, otras maneras de organizar el trabajo y sus técnicas, pero también se valoran en modo distinto las relaciones interpersonales, la sexualidad, la relación de autoridad y, por supuesto, la función educativa.



Jairo García Vergara

"S/T"
Litografía, 2014
65 cm x 50 cm

Ante esta situación parecería que la ética se resquebraja.

En otras palabras, la ética se vuelve relativa. Y, de ese modo, se revela cuán frágiles somos los seres humanos. En las sociedades modernas, la ética no goza más de aquella hermosa simplicidad propia del antiguo régimen; los seres humanos no viven más en esa moral cerrada, que descendía a los más mínimos detalles y prescribía claramente un imperativo para cada conducta posible.

Con el desarrollo de la autonomía individual se ha llegado a la autonomización y privatización de la ética. Ésta se ha tornado laicizada e individualizada; se ha llegado a una separación considerable entre la ética individual y la ética social, puesto que se han debilitado los valores de la responsabilidad y la solidaridad (*Morin, 2006*). Con el desarrollo del individualismo se relaja la opresión comunitaria del antiguo régimen; y con esa distensión se llega tanto al universalismo ético y al despliegue del egocentrismo en detrimento de la articulación comunitaria y de las potencialidades altruistas y solidarias afirma el profesor *Salvador Benítez (2010)*.

Necesidad de valores para la vida

¿Cuál sería, entonces, el criterio para fundamentar una ética válida que guíe las actitudes y las conductas humanas en su totalidad? El fundamento de la ética no parece que pueda ser la ley. La ley, como norma legislada, es una exigencia del bien. El bien, es entonces la plena realización de la vida humana: sentir, pensar, observar, percibir, desear, actuar, amar (*Dussel, 1981: 521*).

La Modernidad se caracteriza por el predominio de la razón. Se ha buscado recuperar para el individuo la libertad, autonomía, emancipación, mayoría de edad y progreso (*Foucault, 1999*). Hoy por hoy, se ha consensado una cierta preocupación social y desde distintas vertientes se pretende alcanzar una especie de cultura de bienestar. Por contrapartida, el desequilibrio ecológico ha hecho ver al ser humano que la naturaleza fija unos límites inflexibles: por consiguiente, los seres humanos no tienen permitido hacer todo lo que pueden o quieren hacer. Es insoslayable también un respeto ecológico. “Dado el desorden planetario actual hay una exigencia de reordenamiento ético y moral para reconstruir la sociedad mundial, renovar a la humanidad consigo misma y con la naturaleza” (*Salvador Benítez, J. L., 2010: 11*).

Wilson (2007) nos hace conscientes de que la humanidad es la primera especie de la historia de la vida en volverse una fuerza geofísica; el ser humano, ha alterado ya la

atmósfera y el clima de la Tierra, desviándolos mucho de las normas usuales; ha esparcido miles de sustancias químicas tóxicas por el todo el planeta y aun estamos próximos a agotar el agua potable.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (por la ONU el 10 de diciembre de 1948) no constituye una moral efectivamente universal –ni pretende serlo; ya desde el año 1789, la declaración de los derechos humanos en Francia, en sus primeros artículos dejaba claro el propósito de toda asociación política “preservar los derechos imprescindibles del hombre, de los cuales, la libertad es el primero” (*Sassier, 2002: 135*). Es una formulación irremplazable, pero también perfectible, de los criterios generales a tener en cuenta, dada la diversidad ética, según la procedencia étnica, geográfica y nacional. Además, los derechos humanos tienen su repercusión en distintos ámbitos: jurídico, económico, social, civil, político y cultural. De esa manera se busca salvaguardar y promover la dignidad humana. Hoy por hoy, la sociedad respeta y tolera cierto pluralismo de opiniones; sin embargo, hay un consenso en respetar el derecho a la vida, más aún en alcanzar una calidad de vida (*Eco, 1997. Sassier, 2002*).

Desde la infancia y a lo largo de las otras etapas de la vida, el ser humano, para actuar, necesita aprender a tomar decisiones, una y otra vez. La deliberación no es tarea fácil, puesto que las certezas –que proporcionaba la tradición- se han desvanecido.

Hay cosas que nos convienen para vivir y otras no, mas no siempre tenemos claro cuáles cosas son las que nos convienen (*Savater, 2012*). De ahí

la tarea de los educadores en fomentar en los niños la capacidad de identificar y asimilar determinados valores. Los valores vendrían a ser aquello que es importante para cada uno. Son, de igual modo, una guía, unos criterios, para la propia existencia. “Los valores –afirma *Branden (1994: 186)*- que fomentan y apoyan la vida y satisfacción de una persona en la tierra son superiores a los valores que la ponen en peligro o la amenazan”.

En sus diversas etapas, la escuela prosigue la educación recibida en la familia, favoreciendo que los estudiantes -a nivel personal- puedan hacer distinciones entre lo bueno o lo malo, aquello que es correcto o equivocado, lo que es feo o bello, lo que conviene o no en cada situación de la vida. *Edgar Morin (2007)* propone que los docentes alcancen una racionalidad abierta, que conecte las teorías y las experiencias, que libere de falsas ilusiones racionalistas.

En las actividades humanas, la ética es imprescindible. Da coherencia a la conducta de los individuos, armoniza la personalidad y permite un equilibrio interno. Para vivir en armonía es preciso algo más que la mera racionalidad. Con los criterios éticos, las per-

sonas pueden dar significado a cada una de las cosas, a los acontecimientos y a las palabras según los diversos contextos.

¿Cuáles valores?

La educación mira necesariamente al futuro. Los niños precisan tener bases sólidas para la vida ciudadana. Es imprescindible que la escuela forme al estudiante para la convivencia en la sociedad. En el proceso educativo, los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes, la autoestima, las creencias, la motivación y los valores permiten que el individuo responda a las demandas del entorno (*Frade Rubio, 2008*).

Se hace entonces necesario educar, tanto a los niños como a los jóvenes, en el respeto por la ecología, en el consumo inteligente, moderado y crítico, en el uso creativo y aún productivo de los tiempos libres, en la identidad cultural propia de la nación (*valorando las diversidades culturales, comenzado por las culturas originales de la nación mexicana*), en la asimilación de la responsabilidad civil para favorecer la democracia, en el respeto de los derechos humanos, en la capacidad de entender –así como prever– los cambios y en el desarrollo del juicio moral que combate la corrupción así como otras conductas delictivas (*Schmelkes, 2004*).

Formar personas con juicio autónomo implica para los sistemas educativos una pedagogía que “propicie la reflexión individual y el diálogo colectivo, orientada a comprender e incluso resolver problemas”. La forma como la escuela se organiza y el tipo de relaciones que favorece y sanciona es clave para que niños

y jóvenes desarrollen determinados valores: amistad, honestidad, comunicación, cortesía, alegría, ternura, amor, amabilidad, etc. (*Aguilar Kubli & Canale Aguilar, 2012: 26*).

Toda escuela, todo docente, todo programa permiten formar en los valores: “en educación, la neutralidad valoral no es posible” (*Schmelkes, 2004: 49*). El sistema educativo posee una importante función socializadora, ya que puede proporcionar habilidades para la vida, de tal suerte que los niños y los jóvenes sean capaces de enfrentar las situaciones difíciles (*Pogge, 2009*). La formación ética puede forjar en los estudiantes un buen carácter que aumenta la probabilidad de ser felices y justos (*Cortina, 2013*).

Más aún, la ética permite recordar a los seres humanos que necesitamos de apoyo unos con otros para sobrevivir; nos recuerda que tenemos la habilidad de cuidar de los más cercanos y que podemos llegar a los lejanos (*Cortina, 2013. Morin, 2007*).

El ser humano adulto tiene horizontes libres en los cuales puede moverse con autonomía: en el campo político, en las ciencias y en las ideas. Pero, hay algunos límites a su conducta. Y de esa forma, como considera el profesor italiano *Umberto Eco (1997)* se podrá salvaguardar la dignidad de la persona, de la vida, de la verdad y de la justicia.

Desde la infancia, se inicia un largo proceso de asimilación de valores que lleve a los estudiantes hacia la consideración por el otro, la autodeterminación y la autosuficiencia. O lo que es lo mismo, que cada niño aprenda a “ser feliz”, “amar la vida”, “amarse” y “comunicarse” (*Aguilar y Kubli & Canale Aguilar, 2012: 6-7*).

Por medio de los distintos programas educativos, es deseable que el estudiante alcance un desarrollo personal y social, favoreciendo su desarrollo físico, el desarrollo del lenguaje y demás formas de comunicación e incluso, favoreciendo la expresión y la experiencia artística (*Aguilar y Kubli & Canale Aguilar, 2012: 19*). Además del desarrollo cognitivo, es necesario incluir la dimensión social de la educación. Aquella que contribuye al desarrollo humano sostenible, que fomente los valores universales como la paz y la seguridad, la toma de decisiones informadas que genere valor agregado a la calidad de vida de las personas, más allá de la escolarización, que abarque a la familia y a la sociedad en general (*Schmelkes, 2004*).

El valor de la autoestima permite construir una relación armónica con nosotros mismos (*Branden, 1994*). Por lo cual, se hace necesario “aprender a amar lo que somos, valorar lo que tenemos y, desde allí, construirnos permanentemente” (*Nieto, 2004: 8*). En esa línea es recomendable, que los educadores faciliten que los estudiantes aprendan a reconocer sus propias capacidades, así como sus errores con ánimo de mejorar (*el error forma parte del proceso de aprendizaje*); si se les da la oportunidad, usualmente, los niños aprenden de sus errores en forma natural y espontánea (*Branden, 1994*). Más aún, motivar a los niños y jóvenes para que, ante las críticas o los halagos ni sobredimensionen las primeras ni minimicen los segundos. De la confianza en sí mismos, los niños aprenderán también a construir relaciones afectivas sanas, en una actitud de confianza hacia los demás. Desde esa actitud de confianza, los futuros adultos podrán estar en grado de trabajar con alegría para alcanzar los propios sueños, los propios ideales.

En los niños, es clave incentivarlos. Si bien, algunos gustan de los retos, otros, por el contrario; hay quienes aceptan apoyo y otros que se valen por sí mismos. Las burlas

o ciertos desafíos que cuestionan las capacidades de los niños no siempre acrecientan el ánimo y el entusiasmo; antes bien, pueden generar actitudes de resentimiento así como de revancha.

La libertad ha preocupado siempre al ser humano; “el hombre -afirma *Philippe Sassier (2002: 135)*, haciendo eco de los filósofos Spinoza y Locke- es libre de pensar, para bien y para mal”. La figura de los educadores puede ayudar a que los niños tomen decisiones de acuerdo a su edad. Pero también, es importante que los niños sean conscientes de las consecuencias que se derivan de sus decisiones y conductas. No se trata de dejar hacer y dejar pasar. Alcanzar la madurez personal implica la capacidad de asumir con responsabilidad las consecuencias de las acciones propias. Ser libre significa ser responsable de lo que decidimos hacer (*Branden, 1994. Nieto, 2004*).

Y por otra parte, es necesario hacer conscientes de manera paulatina a los niños y a los jóvenes que, sobre algunas cosas de nuestra vida tenemos control; sobre otras no lo tenemos. De suerte que aprendan a conocer la diferencia entre lo que está bajo la propia potestad y aquello que no. Sólo se tiene el control total de la propia consciencia, ya que en la vida se presentan situaciones que dependen de las demás personas y de otros factores accidentales (*Branden, 1994*).

Poco a poco, los estudiantes, desde su libertad, pueden plantearse metas claras para su vida y trabajar para conseguirlas. Sobre todo, a partir de la adolescencia, los estudiantes comienzan a plantearse las interrogantes existenciales: ¿quién soy?, ¿pará qué estoy en el mundo? Nos toca a los

docentes responder categóricamente esas preguntas, pero sí pueden motivar a los jóvenes al autoconocimiento: pasar del “«*conócete a ti mismo*» socrático al «*conócete a ti mismo conociendo*»” (*Morin, 2003: 68*). Ya de por sí, cualquier conocimiento, aún el más racional –matemático, filosófico, p.ejm.- moviliza afectividad y emociones que están a su servicio, y, sin embargo; pueden desbordarlo en expresiones de agresividad, celos, apatía; en cualquier caso emoción y razón son inseparables (*Morin, 2003 y 2007*).

De acuerdo con el pensamiento de *Voltaire ([1763]1997)*, la tolerancia es necesaria, pues se la considera como la panacea de la humanidad; considera que todos los hombres estamos llenos de debilidades y errores, y, por consecuencia debemos perdonarnos recíprocamente, pues esta es la primera ley de la naturaleza. La tolerancia asocia el amor y la razón; en la tolerancia se ve “la manifestación más alta de uno y otro” (*Sassier, 2002: 38-39*); en otras palabras, la tolerancia es conocer y amar. Es un largo camino aprender a tolerar las diferencias de los demás; “la intolerancia por lo diferente o por lo desconocido es natural en el niño, tanto como el instinto de apoderarse de todo lo que desea. Al niño se lo educa a la tolerancia poco a poco” (*Eco 1998: 129*), desde la más tierna infancia.

El respeto nos permite considerar la dignidad de los demás seres humanos y merecen ser tratados como tales. Las demás personas no son medios para los fines de los demás (Branden, 1994). Producto de un crecimiento milenario, es el reconocimiento del papel que desempeñan las demás personas y de ahí la necesidad de respetarles (Eco 1998). Un docente que trata a los niños y niñas con respeto puede ofrecer orientación a aquellos estudiantes que proceden de algún hogar donde el respeto no se vive del todo; y un niño que recibe respeto de los adultos –incluidos los maestros- tiende a aprender a respetarse a sí mismo; el respeto se manifiesta deparando al niño la cortesía que, en situaciones normales, se tiene con los adultos (Branden, 1994).

Particularmente actual resulta consolidar en los estudiantes el respeto entre hombres y mujeres; por contrapartida, el machismo “que implica desdén hacia las mujeres” –como afirma Eco (1998: 54), derivado de la voluntad de poder, transferida a cuestiones sexuales, es una actitud que habría que superar.

También, desde la infancia y continuando en la adolescencia, es necesario favorecer la inclusión de quienes presentan alguna discapacidad física o mental; superando así el “desprecio por los débiles” (Eco 1998: 53).

En el caso particular de México, la educación puede favorecer aún más en niños y jóvenes la actitud de inclusión e integración de aquellas personas que pertenecen a algunas de las comunidades indígenas, valorando sus idiomas y culturas.

El respeto también tiene que ver con nuestro comportamiento hacia la naturaleza. Como aceptó la ONU en su declaración de 2009, es necesario cuidar de la Tierra (*incluso recupera el término “Madre Tierra” que se usa en muchas culturas y pueblos indígenas*). Urge reconocer y respetar la historia de cada ser, vivo o inerte, pues existieron millones de años antes de los humanos y aun sin los humanos; merecen ser respetados como lo hacemos con las personas mayores, a quienes tratamos con amor y respeto. Todos los seres tienen derecho al presente y al futuro junto con nosotros. De lo contrario, ni las más desarrolladas tecnologías ni aquellas promesas de progreso ilimitado podrán salvarnos. Se hace indispensable, motivar en niños y jóvenes ese respeto por el planeta.

Los niños son muy sensibles a la justicia, pues esperan ser tratados de la misma manera que los demás. Los distingos, las preferencias que el docente pueda tener en el aula no favorecen el desarrollo de ese valor en los estudiantes (*Branden, 1994*).

Lo ideal es que la escuela sienta bases –sustentadas a su vez en la educación procedente de la familia- en los estudiantes para que en la vida adulta, cada quien sea responsable de aceptar o elegir los valores de acuerdo con los cuales vive. Los valores se fundamentan en la elección que cada uno hace. No se trata de vivir de forma pasiva e irreflexiva, sin reconocer que la vivencia de los valores implica una decisión personal; en ciertas cuestiones, incluso, se tendrá que cuestionar y revisar determinados valores; si es el caso, adoptar una nueva perspectiva ante la vida. La educación es una herramienta importante para poder alcanzar la madurez: dejar de ser niños que dependen de sus mayores y crecer hasta ser adultos, “lo que significa volverse responsable de uno mismo, autónomo tanto desde el punto de vista psicológico como financiero” (*Branden, 1994: 129*).

Conclusión:

“Razón y moral, inteligencia y ética se complementan”, afirma el doctor Ricardo Perfecto (Salvador Benítez, 2010: 59). Ambas se enriquecen para beneficio de cada persona y repercuten en la sociedad y en el resto del cosmos.

En un mundo cambiante y globalizado, con pluralidad de ideas, el largo proceso educativo (que no termina con la universidad) ha de proporcionar a niños y jóvenes aquellas herramientas necesarias para negociar en forma pacífica los conflictos que se les presenten en la vida adulta y alcanzar la felicidad. Para ello, un valor fundamental a desarrollar es la autoestima; juntamente, favoreciendo la autodeterminación, la capacidad de elegir, de tomar las propias decisiones -desde el respeto y la tolerancia hacia los demás, así como en la responsabilidad por cuidar del propio entorno (*ya se trate del medio ambiente o del patrimonio histórico-cultural de la nación mexicana*) y fortalecer el clima de democracia.

Bibliografía

- Aguilar y Kubli, María Guadalupe Eugenia y Giannina Guadalupe Canale Aguilar (2012). *Aprendo a ser feliz: guía para educadores*. México: Arnelú-Instituto Kubli de Capacitación.
- Branden, Nathaniel (1994). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Cortina, Adela (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Del Castillo Alemán, Gloria y Alicia Azuma Hiruma (2010). *La reforma y las políticas educativas*. México: SEP.
- Díez González, y Rosa González García (2004). *Valorandia*. Madrid: CCS.
- Dussel, Enrique (1981). "¿Puede legitimarse "una" ética ante la "pluralidad" histórica de las morales?" *Concilium* 170 (Diciembre): 515-525.
- Eco, Umberto (1997). *¿En qué creen los que no creen?* México: Taurus.
- (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen
- Frade Rubio, Laura (2008). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: SEP.
- Foucault, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, Edgar (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- (2006). *La méthode 6. Ethique*. Paris: Éd. du Seuil [Trad. Es.: (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Cátedra].
- (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Nieto, Eliana Patricia (2004). *Biblioteca de formación integral, t. 1*. Bogotá: ECISA.
- Pogge, Thomas (2009). *Hacer justicia a la humanidad*. México: FCE.
- Saúl Solís, Ingrid (2001). *PNL y comunicación*. Querétaro: Centro Mexicano de PNL.
- Salvador Benítez, J. Loreto [Coord.] (2010). *Ética y epistemología*. México: UAEM/Instituto de Estudios sobre la Universidad-Hombre y Mundo.
- Sassier, Philippe (2002). *Tolerancia ¿para qué?* México: Taurus.
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- (2012). *Ética de urgencia*. Barcelona: Ariel.
- (2013). "La revolución de la educación. Debate en el Universal Thinking Forum", 09 de octubre en México.
- Schmelkes, (2004). *La formación básica de valores en la educación básica*. México: SEP.
- Vargas Llosa, Mario (2012). *La civilización del espectáculo*. México: Alfaguara.
- Voltaire, François Marie Arouet [1763](1997). *Traité sur la Tolérance*. Ginebra: Institut et Musée Voltaire.
- ONU. Resolución. 22 de abril del 2009. Ginebra: Asamblea General
- Wilson, Edward Osborn (2007). *La Creación: salvemos la vida en la tierra*. Madrid: Katz Barpal .



Imelda Rodea Samano

"Recibí una flor"
Linografía, 2013
50.5 cm x 33 cm

Experiencia estética y cultural: entre la reproducción y la emancipación

Salvador Carbajal Zapi *



Resumen

El presente escrito pretende traer al diálogo algunas ideas en torno a ciertas relaciones que se encuentran entre la experiencia estética y la cultura, todo ello, desde el acompañamiento y la mirada de algunos pensadores del instituto de investigaciones sociales de Frankfurt. En el trabajo se desarrollan de forma breve algunas categorías conceptuales de la mirada del instituto antes mencionado; cultura y la experiencia estética, la experiencia estética en un contexto administrativo, la experiencia estética en la industria cultural: entre el ofrecimiento y la privación, la desartificación de arte: una “parodia” de la experiencia estética. El capitalismo cultural y la experiencia estética en el ámbito de la unidimensionalidad.

El propósito del trabajo es concebir que la experiencia estética no se encuentra exenta de las determinaciones que la cultura impone, administra y establece en los sujetos, para de esta manera poder generar otro tipo de experiencias que nos permitan ir más allá de la ataduras que la propia cultura nos suministra.

En un primer momento abordamos un acercamiento al concepto cultura con base en algunas reflexiones de Theodor Adorno y Herbert Marcuse, como punto de partida para reflexionar algunas situaciones que están presentes en nuestras formas de tener experiencias estéticas.

Palabras Clave: Cultura, Reproducción, Emancipación, Experiencia Estética, Administración, Industria Cultural, Desartificación, Unidimensionalidad.

Introducción

En este trabajo se traen al escenario algunas ideas, donde se analiza la relación de la experiencia estética y la cultura. Dicho análisis se realiza, principalmente, con el acompañamiento de algunos teóricos del instituto de investigaciones sociales de Frankfurt, conocido también como la escuela de Frankfurt, precursores de una corriente del pensamiento que se conoce como “teoría crítica”, lo cual nos hace mencionar que las reflexiones aquí vertidas tengan una significación hacia el camino trazado por estos teóricos. En un primer momento nos acercamos a conceptualizar el término cultura para establecer posteriormente relaciones con la Experiencia Estética.

Hacia una relación de la cultura y la experiencia estética

La cultura se ha significado con varias connotaciones, desde ser considerada como todo lo que el hombre realiza, lo sublime, hasta una serie de elementos que administran. Bajo este tenor la experiencia estética no queda exenta de ser un producto de la cultura, portando una serie de elementos que nacen de la mirada que se tenga de cultura.

Cabe resaltar que la cultura, también, ha sido pensada como una serie de actividades humanas de orden superior ajenas a las determinaciones sociales. Al respecto “la cultura querría ser lo más elevado y puro, lo no manoseado, lo que no ha sido aderezado

mediante consideraciones tácticas o técnicas.” (Adorno, Theodor, 2004). En este sentido la cultura denota lo supremo del ser; en otras palabras, el legado máximo que la humanidad construye. Sin embargo, pensar a la cultura sólo en el sentido de ser únicamente una manifestación superlativa del hombre es un discurso idealista que no se relaciona con la realidad¹. Esta idea de cultura como algo sublime se origina de una ideología burguesa, donde, según Marcuse, se encuentran separadas la parte material y la parte espiritual, lo cual es nombrado como cultura afirmativa, caracterizada en los siguientes términos:

cultura afirmativa se entiende aquella cultura que pertenece a la época burguesa y que a lo largo de su propio desarrollo ha conducido a la separación del mundo anímico espiritual... su característica fundamental es la afirmación de un mundo valioso obligatorio para todos, que ha de ser afirmado incondicionalmente y que es eternamente superior, esencialmente diferente del mundo real de la lucha cotidiana por la existencia, pero que todo individuo desde su interioridad, sin modificar aquella situación fáctica, puede realizarse por sí mismo. (Marcuse, Herbert ,1970, p.6)

Más allá de definir un concepto unívoco de cultura buscamos concebir a la cultura en una dialéctica de lo espiritual y lo material, donde todos los sujetos puedan encontrar la satisfacción en la cultura, en lugar de enfrentarse únicamente al malestar que encuentran en ella. Marcuse menciona una serie de ideas que nos posibilitan unir varias dimensiones del sujeto con y en la cultura, planteando un concepto bifronte:

Cultura en el sentido de apropiación personal de unos determinantes históricos –costumbres, religión, filosofía-; dicho en otras palabras, adscripción del hombre a su tiempo a través de unos *roles* precisos que *dan significado* a su conducta. Pero asimismo, Cultura en el sentido clásico que proviene de Goethe, Schiller y aspira a la realización plena del hombre en el reino de la libertad. (*Marcuse citado en Yvars, 2007, p.19*).

En esta dirección la cultura toma en cuenta tanto los aspectos materiales e históricos como los relacionados con el espíritu, lo que nos posiciona en un ideal de libertad, pudiendo ser común a un número mayor de sujetos. De esta manera podemos pensar

a la cultura como un espacio para la manifestación de un espíritu libertario, sin olvidar que éste se encuentra en relación directa con las determinantes materiales e históricas.

En la escuela de Frankfurt el concepto Cultura se ha estudiado desde diferentes dimensiones la primera que mencionamos es la cultura como una forma de administración. En esta perspectiva, la cultura en gran medida se encuentra permeada por factores económicos y políticos que ejercen un efecto administrativo en las relaciones entre los sujetos. Bajo este tenor la experiencia estética, en correspondencia con la cultura, solicita considerar ese aspecto administrativo de la cultura en la propia reflexión.

La experiencia estética en un contexto administrativo

La cultura como administración nos remite a la idea de un orden establecido, que emana desde algún lugar, o una serie de determinaciones de un grupo social. La cultura “delata de antemano la mirada administrativa que reúne, clasifica, sopesa, organiza todo desde arriba.” (*Adorno, Theodor, 2004, p114*). La presencia del sujeto es como un ejecutor de lo que llega desde un grupo específico de la estructura social, los individuos nos hallamos frente a una serie de determinaciones, en muchos casos ajenas a nuestros deseos e intereses. Por ello, la experiencia estética que se desarrolla en este contexto se encuentra perturbada por el efecto administrativo, manifestándose como consecuencia de un modelo establecido y emanado desde un orden superior. Esto es, la experiencia estética como una experiencia a ejecutarse de un modo preestablecido.

Como se mencionó anteriormente, la cultura como administración organiza todo desde arriba, incluido el campo del arte; de ahí que la experiencia como parte de esta cultura sea un producto administrado. Siendo así, el sujeto:

Puede toparse con categorías administrativas disfrazadas hasta en los productos artísticos de vanguardia, hasta en las emociones más matizadas de la persona hasta en el acento y los gestos. No han de pasarse por alto las tendencias estéticas constatables por doquier, la construcción integral. Éstas apuntan a una especie de planificación desde arriba, cuya analogía con la administración se impone. (Adorno, Theodor, 2004, p114)

En esta perspectiva, la experiencia estética es susceptible de ser un producto emanado de una planificación y de una administración; producto que consumimos en esta lógica de lo administrativo y ante lo cual no oponemos resistencia. La experiencia estética como una forma planificada se vuelve una experiencia de reproducción, que fortalece en su manifestación el impacto de la cultura como administración; es decir “la administración no se le impone sólo desde fuera al ser humano supuestamente productivo. La administración se multiplica en el mismo.” (Adorno, Theodor, 2004, p128) Siendo así, la experiencia estética administrada no tiene que llegar siempre desde fuera, sino que en sí misma encierra su fortalecimiento. De manera similar, la experiencia estética en su realización reafirma el carácter de ser un producto de la administración, por lo que se vuelve una fuente de reproducción de patrones preestablecidos.

Con esto, es importante tener presente las determinaciones que la cultura impone a la experiencia estética para que ésta pueda concebirse más allá de un producto administrado, es decir, al reconocer a la experiencia como un producto, nos brinda la posibilidad de concebirla como una experiencia para la liberación de tal administración. El arte al negarse a ser un objeto material genera ciertos enfrentamientos con las formas que lo pretenden administrar. En este sentido:

“El arte posee además un rasgo, secretamente práctico, no sólo debido a sus intenciones manifiestamente prácticas, sino también gracias a su simple existencia, incluso por ser poco práctico. Carácter que resulta incompatible con que la cultura se encuadre como una sección como cultural activities de la praxis dominadora de la totalidad, de un modo tan perfecto y sin fisuras como se hace de hecho bajo las condiciones presentes. En otro tiempo

la línea de demarcación entre realidad y cultura no era tan nítida ni profunda; las obras de arte, por ejemplo, no reflexionaban aun sobre su autonomía, sobre su propia ley formal, sino que tenían a priori su lugar en contextos en los que cumplían, fuera como fuera, una función indirecta. Justo en el hecho de no establecerse como obras de arte en gran medida como posteriormente apareció casi evidente, favoreció su éxito redondo, abarcador, incluso su fuerza artística.” (Adorno, Theodor, 2004, p123)

Tomando en cuenta la perspectiva anterior, el arte se presenta como un espacio propicio para la emancipación de las condiciones que la cultura administra, dado que sus características hacen que se resista a ser un producto del encuadre cultural. Con base en ello consideramos que la experiencia estética puede ser una experiencia que permita emanciparnos de las ataduras de la administración. Si bien la experiencia estética no escapa a las determinantes de la cultura como administración, el reconocimiento de esto posibilita un horizonte de liberación.

En el escenario de la cultura como administración, la experiencia estética es una experiencia de consumo de los productos que la cultura ha planificado. Dichos productos son acordes a lo ofrecido por la cultura, es decir son productos con características como la reproducción y la masificación. Pensar que estos productos permiten que la experiencia estética desarrolle un espíritu liberador es algo distante. Mejor dicho una experiencia estética donde se consumen los productos planificados contribuye a la determinación y al encuadre.

Para comprender mejor las cuestiones administradoras de la experiencia estética, recurrimos a otra categoría expresada por algunos teóricos del instituto de investigaciones sociales de Frankfurt: “la industria cultural”.

La experiencia estética en la industria cultural: entre el ofrecimiento y la privación

Hemos mencionado que es importante considerar que la experiencia estética se desarrolla y se produce en la cultura, mejor dicho en la “industria cultural”.

El término industria cultural fue concebido por primera vez por Adorno y Horkheimer en el libro *Dialéctica del Iluminismo*. El término industria cultural, según el propio Adorno, vino a sustituir la categoría “cultura de masas”, por el hecho de que la industria cultural no se origina propiamente de la masa². Quizás esto lo podemos entender por el hecho de que la masa no es donde se suscita esta industria, sino más bien a quien está dirigida. En la masa se realizan los preceptos de la industria cultural, pero ésta (*la masa*) no forma parte en la elaboración de dichos preceptos. Más bien

la masa funge como el conglomerado que consume lo que otros producen; lo que la industria cultural le ofrece. Pero a su vez, la industria cultural se nutre de este consumo, ya que la masa reproduce lo que la industria cultural le mercantiliza. En este sentido la masa establece una relación con la industria cultural, donde las mercancías se multiplican en el consumo mismo.

En esta perspectiva la masa cumple una doble función, si así se le puede llamar: la de consumir lo que se le oferta y de reproducirlo. De esta forma, la industria cultural obtiene dividendos por partida doble, el producto que desea vender, y que la masa lo consume, se transforma a su vez en otra serie de productos que la reafirman y le muestran el camino a seguir. Este camino está planeado desde que la industria cultural maquila, los productos que ofrece a la masa.

Bajo esta perspectiva, la experiencia estética es una experiencia que se tiene con productos consumidos de la industria cultural, pero a la vez, se vuelve una experiencia donde se reproducen los patrones señalados por la industria cultural. Por ejemplo, las imágenes artísticas emanadas de la reproducción masiva se refuerzan en el momento mismo de ser consumidas por el sujeto; tornándose la reproducción como el patrón de las experiencias estéticas en la industria cultural, así lo mostrado, se vuelve una forma de consumo y de solicitud.

En la industria cultural todas las manifestaciones, incluidas las estéticas, se encuentran bajo el control del sistema, bajo la vigilancia de la racionalidad técnica. Dicha racionalidad se sustenta en un desarrollo tecnologizado, donde la técnica está directamente relacionada con la industrialización de todos los productos que la cultura produce, incluidos los estéticos.

Cabe resaltar que la tecnologización en la industria cultural encuentra un campo óptimo de difusión en la masificación de sus productos, incluido el arte. El arte, se vuelve un objeto reproducible en serie. Tal reproducción lo convierte en un objeto homogéneo. El arte al presentarse como un objeto homogéneo genera una serie de características comunes a todos, es decir uniforme al espectador en la reacción que tiene al contemplar. En esta dirección, la experiencia estética que se tiene con el arte se presenta como algo homogenizante, es una experiencia masificada donde las artes se convierten en un producto estandarizado que se manifiesta como un modelo de satisfacción.

La idea para lo que es planeado el arte en la industria cultural regularmente lo considera como algo inmediato y simultáneo. En otros términos, el arte se presenta como algo que

satisface inmediatamente, ya que la homogeneización se da por productos con un bajo nivel artístico. Es así que, en la música grácil “el oído preparado puede adivinar, desde los primeros compases del motivo, la continuación de éste y sentirse feliz cuando sucede así efectivamente.” (*Horkheimer y Adorno, 1998, p.170*).

Tal satisfacción se manifiesta de una forma inmediata cuando el espectador tiene una relación con el producto. Una experiencia estética en la industria cultural suele satisfacer inmediatamente, dado que es un producto fácilmente consumible que no requiere de una reflexión; basta con oír o ver una pequeña parte de una presentación artística para saber y estar de acuerdo con lo que continúa; en este sentido la homogeneización juega un doble papel: uniformar y satisfacer.

La satisfacción con la cual el arte homogeniza se presenta de una manera tal que nuestra conciencia queda complacida, o mejor dicho satisfecha; aunque esta satisfacción no es tal, sino un encantamiento que nos lleva a una falsa conciencia. Esta falsa conciencia también contribuye a la homogeneización, dado que lo que todos oyen, bailan o ven es lo que se tiene que hacer por el hecho de que otros lo hacen. La experiencia estética en este contexto se torna como una reproducción de un modelo, una simple imitación, en la cual se homogeniza la conciencia. En esta perspectiva, la conciencia juega el juego que la homogenización le impone, volviéndose una conciencia afirmativa de los deseos de la industria cultural, ya que “toda conciencia que no esté de acuerdo queda descalificada como olvido del ser.” (*Heidegger en Adorno, 1998, p.92.*) Con base en ello, mencionamos que la industria cultural mediante la homogenización hace que las conciencias se encuentren en la misma “sintonía”.

La conciencia que piense de manera diferente es excluida del pensamiento masificado y homogeneizado, de esta manera, la industria cultural, mediante la satisfacción de la conciencia, genera también la enajenación de dicha conciencia.

La homogenización nos lleva a tener un pensamiento uniformado, un tipo de pensamiento que regularmente no se cuestiona acerca de lo que acontece, en consecuencia, el arte que homogeneiza, embauca a sujetos diferentes a tener un pensamiento similar. Algo semejante ocurre en la experiencia estética; el sujeto que ve la experiencia de otra forma es callado o relegado para manifestarse. Esto es porque otra de las características de la industria cultural es de ser un sistema que no corre riesgos. Es decir, lo nuevo no tiene cabida; tampoco aquello que puede generar otras expectativas, por lo que vuelve a ser manifiesto su carácter reproductible y homogéneo.

Lo que es peor aún, el arte como un objeto homogéneo se transforma en una mercancía con un valor mínimo, dado que se transforma en un objeto reproductible y masificado, que pierde su cualidad de ser único. Los productos artísticos generados en la industria cultural son fruto de la gran maquinaria económica, de ahí que lo que se masifique sea lo que de alguna manera genera ganancias. Esto es



Roberto Hidalgo Ceballos

"Madre Tierra"
Litografía, 2014
50 cm x 50 cm

porque “los productos de la industria cultural pueden contar con ser consumidos alegremente incluso en un estado de dispersión. Pero cada uno de ellos es un modelo de la gigantesca maquinaria económica.” (*Horkheimer y Adorno, 1998, p.177*) Los productos artísticos ofrecidos a los consumidores en la industria cultural ponderan el aspecto económico sobre el valor artístico. Es decir lo que importa es la ganancia que los productos generan mediante su reproductibilidad y masificación, de ahí que lo que “más suena”, lo que “más se ve” sea lo que porte el mayor valor en ganancia, no así en valor estético.

En la actualidad con la acción de los medios masivos de comunicación la homogenización se propaga de forma vertiginosa. Con los medios de comunicación se ve también el carácter del arte ligero como una mercancía, basta con oír en ciertas emisoras de radio lo que el cliente pide y que a la vez lo homogeniza; un hecho que llega hasta las aulas. Es decir los alumnos llegan influenciados y determinados por lo que escuchan y ven en radio y televisión. Por ello, aseveramos que los sujetos llevan consigo experiencias estéticas, acordes al proceso de homogenización del cual son parte.

Esta serie de situaciones hacen un espacio idóneo para la aparición de la “desartificación” del arte; cuestión de la que hablamos un poco.

Si pensamos en el arte como un producto, es difícil imaginar que dicho producto pueda sufrir algunos cambios. Las relaciones que tenemos con las obras de arte como productos se dan con el producto terminado. Por ello el concebir que un producto pueda perder sus cualidades, no es algo común; empero, en la industria cultural ocurre este fenómeno y a éste lo han llamado desartificación.

La desartificación de arte: una “parodia” de la experiencia estética

La desartificación comienza con la forma en que el sujeto se relaciona con el producto o con la obra de arte. En esta relación el sujeto puede consumir el producto desde su experiencia misma. De esta forma, el arte se reduce a un simple objeto consumible, perdiendo en parte sus cualidades estéticas como el “aura” y la “sublimación”, es conveniente destacar que el consumo del arte se da de una forma superflua, es decir no consumimos todo lo que significa el arte, sino exclusivamente lo que se obtiene de su apariencia, de lo inmediato. El arte en este escenario se considera como un “fetiche” hace creer mejores sujetos a quienes lo consumen como mercancía, por ejemplo cuando escucha música clásica, barroca o por el hecho de poseer obras de arte. Al respecto, Theodor Adorno asevera que el arte se vuelve una mercancía que cualquiera puede comprar, siendo la producción de un sujeto ajeno al que la consume. Por lo que “en las mercancías culturales se consume su ser-para-otro abstracto, pero en verdad no son para los otros, al seguir la voluntad de los otros, les engañan.” (*Adorno, 2004, p.30*).

En este sentido la “desartificación” del arte es seguir los mandatos emitidos por la industria cultural; tal como ocurre con la homogeneización: nos igualamos con el pensamiento de otros por un precepto ajeno a nosotros. En la desartificación, los productos son consumidos con base en un prestigio alcanzado en la industria cultural, pero no sólo eso, sino que el producto de moda es lo que más se consume, por ende, lo que más desartifica.

Hay que resaltar que la experiencia estética que se tiene aquí es con lo que el producto aparenta, dando lugar a un falso consumo que sólo permite una relación superficial. Al margen de lo dicho, en el arte desartificado lo más sobresaliente es la apariencia. Dicho de otra manera, la desartificación es reducir al arte a la apariencia del objeto material; es decir, el arte es sólo lo que se ve a primera vista. La experiencia estética se vuelve una experiencia de contacto donde lo que se privilegia es la apariencia. De igual manera lo que gira alrededor nuestro (lo que escuchamos y lo que vemos) es el producto con que se tienen las experiencias, y lo que contribuye a la desartificación del arte y de la experiencia estética.

Aunado a lo anterior, la desartificación no afecta únicamente al arte, sino también a los sujetos que tenemos experiencias con él. Esto es, al desartificar al arte, nos privamos de experimentar el descubrimiento de las cualidades estéticas, quedándonos en una incipiente experiencia estética. Bajo esta directriz, la experiencia que se tiene con el arte desartificado es una “parodia” de la experiencia estética.

Con lo anterior no quiero plantear una situación donde no hay más que hacer. Por el contrario, contemplar esta serie de ataduras permite pensar en la necesidad de una liberación de las mismas, en tanto que para estar liberado es necesario saber cómo estamos atados. Para transitar hacia un espíritu libertario es necesario saber de sus ataduras.

Con lo que se ha anunciado en las líneas anteriores nos podemos dar una idea del espíritu que se promociona en la industria cultural, lo cual no significa que el espíritu tenga que ser sólo el que la industria cultural determina. Si bien en la industria cultural se muestra un espíritu con ciertas características, no podemos quedarnos con la idea de que esto sea únicamente el espíritu.

Lo que podemos advertir es que el espíritu, constituido bajo los determinantes que la industria cultural promociona una forma característica de diversión, la cual tal como lo mencionan Horkheimer y Adorno “significa estar de acuerdo...divertirse significa siempre que no hay que pensar.” (*Horkheimer y Adorno, 1998, p.189*). La diversión funge como un medio para que el espíritu sea encubierto de su condición implantada por la industria cultural. Así, tal distracción lo aleja de pensarse como un espíritu que se pueda liberar de dicha situación.

En este trayecto de la cultura y la experiencia estética lo económico ha jugado un factor relevante, lo que ha dado origen a otra categoría de análisis, el “capitalismo cultural”.

El capitalismo cultural: ¿una nueva forma de industria cultural?

Pareciera que capitalismo y cultura son dos palabras que a simple vista no tienen mucho en común, sin embargo como hemos señalado en la industria cultural; el capital es el que manda. Por consiguiente, la cultura no queda exenta del dominio del capital.

En lo que respecta a esta parte, trataremos de acercarnos al concepto de “capitalismo cultural”. Slavoj Žižek relaciona al capitalismo cultural con la idea de una experiencia cultural, de pertenecer a un cierto estilo de vida. Generalmente este estilo de vida es concebirme como un sujeto que quiere ser como los otros. Por ello el estilo de vida es una imitación de lo que otros hacen, tal imitación se refiere principalmente a lo que los otros consumen. Por ejemplo se compra un cuadro pictórico de Picasso o de otro pintor famoso, por el hecho de poseerlo, no por su contenido o significado. Esto es por imitar a los que tienen este tipo de obras y de alguna manera ostentan un cierto estilo de vida. Así, imitando las formas de consumo de otros nos acercamos a un modo de vida. De esta manera lo que el capitalismo cultural ofrece es un estándar de vida que se consigue al adquirir los productos que se consumen en la cultura.

Cabe destacar, en el capitalismo cultural los productos consumidos se encuentran íntimamente determinados por lo que simbolizan, el producto es representado por la imagen, llevando con esto a una nueva forma de mercantilización, y es que “en el capitalismo cultural, la relación entre un objeto y su símbolo- imagen se ha invertido: la imagen no representa al producto, sino, más bien, el producto representa

a la imagen. Compramos un producto- digamos, una manzana orgánica- porque representa la imagen de un estilo de vida saludable.” (Žižek, 2003, p.120) El objeto que se ofrece en el capitalismo cultural personifica otra imagen, no lo que simboliza objetos.

Por ello, el capitalismo cultural nos ofrece experiencias estéticas que representan una forma de vida, no por lo que es en sí el objeto, no tenemos experiencias con los objetos sino con lo que representan: “el estilo de vida”. De tal manera, lo que priva aquí es la mera apariencia, ya que ni siquiera nos quedamos en la forma del objeto; porque el objeto es sólo para corroborar el impacto que la imagen causó en nosotros. Lo mismo ocurre cuando escuchamos cierto tipo de música, con esto creemos tener una experiencia estética de un cierto modo de vida por el hecho de escucharla, cuando en el fondo lo que hacemos es comprar e imitar la experiencia que otros sujetos realizan, no sabemos los elementos que la constituyen, ni la forma y el significado de estos, somos sujetos que participan de forma pasiva e imitativa.

En esta perspectiva, escuchamos dicha música por lo que representa en cuanto a un estilo de vida, no por su contenido. De este modo, creemos ser sujetos con una forma de vida que escuchan “música de calidad”, cuando lo que hacemos es reproducir una experiencia que nos llega por la imagen. El sujeto que escucha música clásica tiene un estatus diferente del que escucha a “Moderato o a Kpaz de la sierra” (*grupos musicales mexicanos con gran impacto publicitario*). Por ello, se tiene un estilo de vida más prestigiado escuchar a Mozart que a los segundos grupos. Bajo esta dirección la experiencia estética que se vive, si así podemos llamarle, es una experiencia derivada del poder de mercantilización del capitalismo cultural.

Bajo este tenor, las experiencias se dan por una relación donde el símbolo ejerce cierto poder sobre el objeto; poder que hace que el objeto pase a un segundo plano. Dicho de otra manera, el objeto puede representar ya no su significado, sino el símbolo de otra cosa. Tomemos como ejemplo:

“El caso del concierto de piano Nro. 20 de Mozart: después de que, décadas atrás, su segundo movimiento se utilizó para la banda de sonido de una popular historia de amor sentimental sueca Elvira Madigan, incluso las ediciones “serias” como regla agregan a su título-Mozart, concierto para piano Nro.20 (Elvira Madigan), de manera que, cuando compramos un CD y lo escuchamos, la experiencia que compramos es la del insípido melodrama romántico”. (Zizek, 2003, P120).

Lo mismo ocurre cuando relacionamos una obra musical a cierta película cinematográfica, expresamos el nombre de la película, no de la obra. En este sentido, los objetos no representan lo que significan, sino que la imagen los maneja para los fines comerciales que son destinados. Esto es, los objetos han perdido su materialidad, adquiriendo únicamente un significado cultural elaborado por una imagen, o por otra cosa ajena a lo que son. Bajo esta visión, las experiencias estéticas que se tienen son experiencias con objetos que simbolizan otra cosa ajena a lo que significan; de nuevo lo que priva es la experiencia con un cierto estilo de vida.

La experiencia estética se manifiesta por el consumo de símbolos representativos de objetos que no tienen el mismo significado. Así, podemos tener una experiencia por ejemplo con cuadro de Diego Rivera, que representa una escena de un melodrama o una telenovela. De tal forma, la experiencia que se vive no es con el objeto mismo sino lo que simboliza. Por consiguiente la experiencia estética se reduce a la mera experiencia que se ha tenido con el símbolo; el objeto pasó a segundo plano, y es que:

“A medida que la producción cultural domina cada vez más la economía, los bienes asumen la calidad de sostén. Ellos se vuelven meras plataformas o encuadres alrededor de los que se representan significados culturales elaborados. Ellos pierden su importancia material y asumen una importancia simbólica. Se vuelven menos objetos y más herramientas para ayudar a facilitar la representación de experiencias vividas.” (Rifkin en Zizek, 2003, P122)

Otro ejemplo de esto lo podemos constatar con la canción introductoria del “chavo del 8” que es una parodia de La Marcha Turca (*Marcia alla turca*) composición Óp.113 n.º 4 del célebre compositor alemán Ludwig Van Beethoven, escrita en 1811, la cual es homenaje a la obra “Las ruinas de Atenas”. Cuando escuchamos las notas que la serie ha popularizado en muchos países mencionamos es la “canción del chavo” no un fragmento de la Beethoven, de esta forma la experiencia que tenemos no es con el autor sino con lo que la mercantiliza.

El tener experiencias con símbolos de objetos nos lleva a engañarnos, es decir, a creer que el significado representado por el símbolo es lo verdadero, ante lo cual, es necesario tener ciertas reservas sobre llamar a estas estéticas. En la experiencia con un símbolo saltan a la vista varias cuestiones, tales como la correspondencia entre el objeto y su símbolo.

El sujeto en este contexto se encuentra determinado por los mandatos del capitalismo cultural, de manera tal, las experiencias que nos ofrece la mercantilización las consumimos sin conciencia.

Por igual, se identifica la experiencia estética en el capitalismo cultural con una fuerte determinación hacia un solo camino: la unidimensionalidad, se privilegia un solo aspecto, el cual en muchas ocasiones no es el mejor.

La experiencia estética en el ámbito de la unidimensionalidad

Una de las características de la experiencia estética, en el contexto de la industria cultural, es sin duda la unidimensionalidad.

Al parecer el término unidimensionalidad hace referencia a ciertas cosas que se reducen a una sola dimensión. Como veremos más adelante todo producto cultural subsume a una sola dimensión: la dimensión del capital o económica. Ante esto la unidimensionalidad se presenta como una red gigante que atrapa todo lo que la cultura produce, impregnándole características que el capital solicita.

En esta perspectiva la experiencia estética se encuentra controlada por las condiciones donde todo es tratado desde una verticalidad controladora, así todas las manifestaciones que se presentan en la cultura son de alguna manera producto de este control. En este sentido, todo se congrega desde la mirada del capital, ya que “si la comunicación en masa reúne armoniosamente y a menudo inadvertidamente el arte, la política, la religión y la filosofía con los anuncios comerciales, al hacerlo conduce estos aspectos de la cultura a su común denominador: la forma del interés.” (*Marcuse, 1968, p.78*). En esta perspectiva la cultura se transforma en una empresa generadora de mercancías de diversos campos disciplinarios, listos para ser consumidos. De tal suerte que podemos pensar que la experiencia estética es una experiencia generada de los intereses de otros sujetos. Es decir, lo que experimentamos con el arte en la unidimensionalidad es aquello que de alguna manera ha sido planificado para consumirse, pero no como un deseo de quienes lo consumen, sino por otros.

El interés que guía todo, como hemos mencionado, es el capital; de ahí que lo producido en la cultura tenga que satisfacer estos intereses mediante la generación de ganancias. Bajo este tenor, el arte se convierte en un objeto masificado que se consume sin restricciones. El arte se presenta como una mercancía que sufre una “desublimación”, el arte es un mero objeto material carente de significado y de contexto. El arte desublimado deviene en un objeto consumible, como algo que se vende a cualquier comprador, perdiendo así su valor ideal.

Con base en lo anterior, mencionamos que en la unidimensionalidad lo material sobrepasa y anula la parte ideal. De esta forma, la unidimensionalidad ejerce una acción perversa al reducir todo a objeto material, dejando fuera a las ideas que acompañan a los objetos.

La experiencia estética que se presenta es reducida a una experiencia con un objeto material, no importa el significado o el “aura”, sino sólo una relación inmediata con la materialidad. De esta forma, todos al relacionarnos con un producto artístico estamos en posibilidades de tener experiencias estéticas inmediatas, que en gran parte son una relación superflua con un objeto artístico que se nos ofrece y que consumimos sin reflexión.

Cabe destacar que el arte como una mercancía se presenta generalmente como arte “ligero”, es decir como un arte de lo inmediato, como una baraja donde lo que importa es la forma del objeto material y no su contenido. El arte ligero es fácil de consumir dado que es un arte vacío, un simple objeto. Una causa de la unidimensionalidad es generar productos que no demanden una reflexión o un análisis para consumirlos, ya que esto puede obstaculizar la consecución de los intereses inmediatos deseados por el capital.

El arte que sobresale es acorde a los intereses económicos, en razón de que “la música del espíritu es también la música del comercio. Cuentan los valores de cambio, no los valores de verdad. En ellos se centra la racionalidad del status quo y toda la racionalidad ajena se inclina ante ellos.” (*Marcuse, 1968, p. 78*) Lo que importa es el valor como mercancía que el arte tenga, el ideal no es importante. De esta forma, las experiencias estéticas que se experimenten van a ser producto de la relación que se tenga con la música, la pintura o la danza que genera interés. Cabe resaltar que el arte que genera intereses es el que se encuentra de moda, o es el más sonado en la radio y televisión, en pocas palabras el que genera ganancias económicas. De este modo lo unidimensional se relaciona directamente con la reproducción o con la imitación.

De igual forma, la experiencia estética unidimensional nos atrapa sin oponer resistencia, ya que la masificación del arte hace que el consumo de productos se presente como lo “normal” o como seguir lo que todos hacen. Sólo existe una mirada donde confluyen todos los productos culturales, así lo que parecía heterogéneo y multidimensional se enfoca en los intereses dictados por la mirada dominante, el camino que recorren todos los produc-

tos artísticos en una sociedad donde el consumo es lo mayoritario.

En definitiva, frente a este horizonte totalitario y determinista, es menester posibilitar otro tipo de experiencias estéticas. Es prioritario pensar en una experiencia con el “aura” del arte; tener presente que, es posible tener experiencias con la producción del arte. Considerar el arte como un “todavía no”, como algo que nos permita ver un mundo diferente. Este “todavía no” como un medio para propiciar experiencias estéticas que nos liberan de las determinares que la industria cultural y el capitalismo nos imponen.

Es necesario pensar en otro tipo de experiencias estéticas; aquellas que sean “negativas” a las condiciones actuales del capitalismo. Estas experiencias habrán de oponerse a las condiciones actuales de la masificación y la mercantilización. De igual manera, consideramos importante favorecer experiencias estéticas que trascienden la unidimensionalidad y la reproducción.

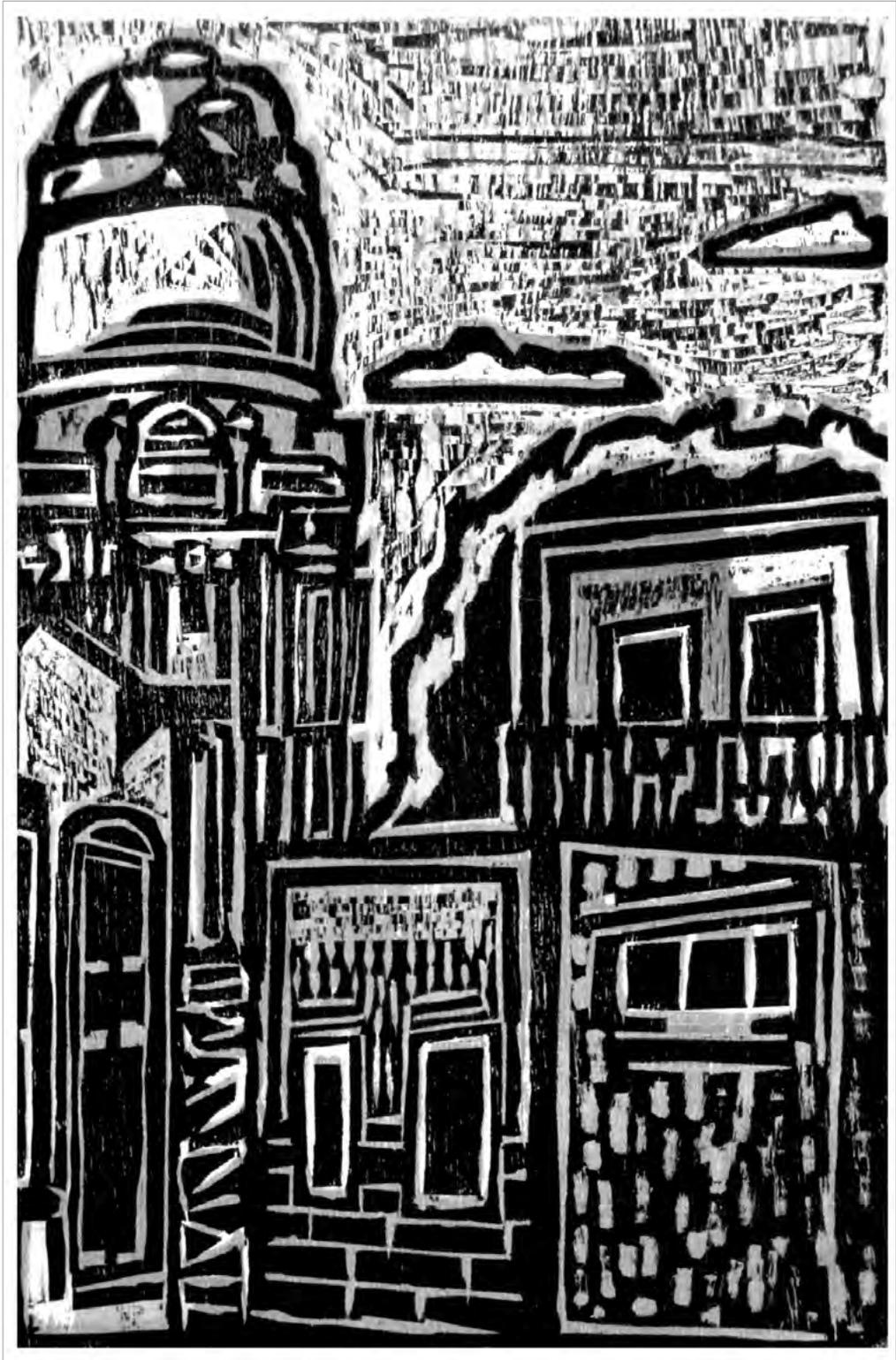
Bibliografía

- Adorno, Th. (1998) *Dialéctica Negativa*.- [Trad. José María Ripalda] Taurus, Madrid.
- Adorno, Th. (2004), *Escritos sociológicos I, obra completa 8*. Traducción Agustín González Ruiz, Akal, Madrid.
- Adorno, Th. (2004). *Teoría Estética*. Akal. Madrid.
- Horkheimer y Adorno (1998), *Dialéctica del Iluminismo*. Editorial Sudamericana Buenos Aires.
- Horkheimer y Adorno. (1998), *Dialéctica de la ilustración, fragmentos filosóficos*. Traducción Juan José Sánchez, Trotta, Valladolid.
- Marcuse, H. (1970), *Cultura y Sociedad*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Editorial Joaquín Mortiz, México D.F.
- Zizek, Slavoj (2003). *A propósito de Lenin*. Atuel/Parusía. Buenos Aires.
- Zúñiga, N. (2008), "Volviendo a considerar el tema de la industria cultural." En: *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, revista semestral No. 9, Jiménez editores, México DF.
-

Citas

1. Lo idealista en este sentido hace referencia a un modo de pensar de un cierto grupo social, quien emana una serie de ideas que pretenden homogeneizar a todos los demás grupos sociales, tal es el caso de la cultura. Por igual, lo ideal considera una separación entre lo material y lo espiritual, ponderando lo segundo como algo propio de los sujetos de la alta cultura.
2. Cabe resaltar que la industria cultural no considera como lo esencial o como lo primordial a la masa. Si bien la masa es el conjunto de individuos que hacen que la industria cultural funcione, no es lo principal para ella, sino un simple objeto que se maneja desde arriba y el cual reproduce las condiciones que la misma industria como un sistema determina. La masa como el cliente principal de la industria cultural no es su majestad, pues no es quien manda en la misma industria. La masa ni siquiera es pensada como un sujeto de la industria sino como su objeto; objeto en el cual se reproduce y se duplican los mandatos emitidos desde la industria cultural.

Es conveniente subrayar que la masa es el sustento más importante para que la industria cultural siga existiendo, ya que se convierte en el cliente número uno de la misma industria; cliente que no es considerado como el sujeto más importante, sino como un elemento que maquila lo que se produce en la industria cultural. Por ello, la masa es el objeto de la industria cultural que cumple la función de consumir y solicitar lo que quiere consumir; también se convierte en su principal publicista, ya que reproduce lo que la misma industria cultural le ofrece". (Zúñiga, Norberto, 2008, p.7).



Andrea Enríquez Guadarrama

“Una tarde”
Cromoxilografía, 2010
30 cm x 20 cm

La experiencia narrativa. Una posibilidad formativa

Enrique Mejía Reyes *

enriquemejia1973@hotmail.com



* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)
Eje 1: "Actores educativos en la reflexión de la práctica docente" (Docentes)

Resumen

El objetivo de la presente ponencia es poner a debate la posibilidad de hacer de la experiencia docente una narrativa. La justificación de tal propuesta reside en que hasta ahora el trabajo docente es visto por los involucrados como una actividad no necesitada de reflexión, lo cual conlleva verla como un asunto operativo e instrumental. Frente a tal problemática y ante los múltiples intentos por encontrar nuevas vetas para hacer de la docencia una actividad netamente profesional, se pone el acento en que el docente es quien necesita hacer de su trabajo una “acción” a través del relato escrito para que él mismo se posibilite la experiencia docente. Se retoman conceptos de la filosofía que bien pueden incrustarse en el ámbito educativo y así contribuir al debate y buscar posibles soluciones a las múltiples problemáticas. Así, en el trabajo se pueden encontrar dos conceptos estelares: narración y experiencia, los dos íntimamente ligados; sin el uno, el otro no tiene razón de existir. Narrar es hacer experiencias docentes, relatar es un asunto intempestivamente existencial.

Palabras clave: Docencia, narrativa, experiencia.

Introducción

El trabajo docente, regularmente es trabajado desde un enfoque estrictamente pedagógico, incluso se llega a acotar el asunto puramente como la descripción de un quehacer cotidiano. Se dice que la docencia tiene que ver con lo que se hace todos los días: planeación (*pensar el mejor modo de cumplir con una serie de contenidos curriculares y anticipar un modo óptimo de desarrollar una clase*), preparar algunos materiales didácticos, poder conducir normalmente a un grupo de niños inquietos, ser pulcro en la evaluación (*que en la mayoría de las veces se le confunde con medición*), saber cumplir con los requisitos de orden administrativo, etcétera. Así es como generalmente en nuestras escuelas se entiende la experiencia docente. No está demás aludir a un posible amor pedagógico dado por un halo de la innata vocación magisterial.

Así que todo maestro que sabe todo lo anterior, entra en el selecto grupo de los llamados “experimentados”, porque para saber hacer todo esto, se requiere de años de servicio; por ende, un maestro novel necesita un tipo de apropiación análogo. De ahí que los maestros “maduros” o viejos, pregonen en su práctica o en su discurso su amplia experiencia en la enseñanza y los jóvenes busquen por diversos medios hacerse a imagen y semejanza de los experimentados. De tal modo, la experiencia es vista como acumulativa y no como una posibilidad de construcción.

Este artículo se divide en tres apartados, además de las conclusiones. El primero hace las veces de la problemática respecto a la práctica docente, donde la naturalización es el principal obstáculo para trascender a un estado de experiencia; el segundo es un aporte teórico que alude a ver a la experiencia no como la acumulación de sucesos inconexos, sino como el proceso existencial de hacer de los hechos una narración; el tercero particulariza el asunto de la narración para entonces concluir con una apuesta e invitación para que los docentes seamos narradores de nuestro oficio y hagamos realidad la categoría de práctica reflexiva.

La naturalización de la experiencia

La tradición humanista rompió con la lógica de las ciencias naturales, desde el momento en que observó al ser humano como dotado de ciertas cualidades que lo diferencia del mundo de las cosas y los seres vivos. Mientras que estos últimos solo tiene una existencia óptica, los seres humanos podemos acceder a un modo ontológico de existir, es decir, a un modo de ser autoconstruido.

Pero ¿cómo entender este modo de existencia en nuestras escuelas? Los docentes, como profesionales de la educación tiene siempre la su existencia a partir de los otros, esto es, de sus alumnos. Dicha relación (que no excluye al conocimiento que se enseña y que se aprende) es susceptible de estudio y en ese entramado de discusión, podemos ubicar un primer asunto de sin igual importancia: la naturalización de la docencia.

Si observamos, hay en este entramado tres elementos que no podemos pasar por alto: reglas, saberes y modelos. La regla es el proceso de adaptación a un *modus vivendi* diferente al de la Escuela Normal y también en ocasiones distinto al de la escuela de procedencia de un nuevo maestro; esto implica una apropiación de modos de relación con padres de

familia, colegas y alumnos: usos de la comunicación, normas morales, concreción de conceptos como el de autoridad, educación, etc. Por lo que se refiere a los saberes, se enfocan al conocimiento docente que cavila entre una mística y una técnica; es decir, ser maestro implica toda una serie de cualidades de índole moral (*bondad, amor, decencia*) pedagógicas (*manejo de contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación objetiva*) y místicas (*sapiente, redentor*). El modelo se refiere a lo anterior y que en muchas ocasiones está encarnado en los maestros maduros.

El uso de la libertad en la docencia para elegir sobre la marcha y los modos de apropiación de las reglas, saberes y modelos son fenómenos que, a medida que pasa el tiempo son vistos como naturales. Parece ser que la indisciplina de uno o varios de los alumnos ya es parte de la normalidad, por ende, ya hay un modo muy conocido y efectivo para reprimir esos impulsos; de igual manera, si un alumno tiene dificultades para apropiarse de un conocimiento formal, los maestros ya saben qué hacer: ejercicios repetitivos, llamadas de atención, citatorios para los padres, castigos a veces, motivación verbal, etcétera. En otras palabras: se normalizan y naturalizan los

tiempos y espacios educativos y se vuelven percepciones ya no necesitadas de reflexión. De modo general quiero explicar tres modos de ver la enseñanza y la educación:

a) La práctica pedagógica es un quehacer que se mueve dentro de un complejo que la mayoría de las veces, es omitido y, en el mejor de los casos es puesto en un lugar marginal. Hegel (1998, p. 23), en su fenomenología dice “lo conocido en términos generales, precisamente por ser conocido no es reconocido”. En este sentido, la negatividad propia de un quehacer reflexivo como lo es la práctica docente no siempre surge como proceso formativo. Parece ser que dicha práctica por ser tan familiar, tan cotidiana y tan propia de los involucrados en la educación es poco reflexionada y puesta en entredicho. Con lo anterior quiero decir que no estamos poniendo en duda el hecho de enseñar a otros un saber, una actitud o un valor, tampoco me estoy refiriendo al desconocimiento total, por parte del docente, de su trabajo, ya que de algún modo, él es un experto en su quehacer. Todo proceso de enseñanza es complejo ya no reconocido por los ahí involucrados. Por los años en que los docentes han estado ahí todos los días, es un hecho conocido superficialmente.

b) Otro modo de pensar lo pedagógico se refiere a acciones puramente operativas: planeación, ejecución de lo planeado y evaluación. La planeación es vista como un modo de predecir lo que va a pasar en el aula, lo que el maestro va a enseñar y lo que el alumno tiene que aprender. Podría decirse que los sujetos enseñantes se han apropiado de lo que significa planear, impartir clases y evaluar; dicha apropiación tiene mucho que ver con el sentido común a partir del cual han construido una representación y un imaginario del ser docente.

De ahí que las clases se hagan monótonas, porque ya está todo planificado, preindicado y cuando las cosas no son como se planean, surge en los docentes un sentimiento de frustración; es decir, hay un apego a lo seguro. Las rupturas, desavenencias y cuestionamientos son tomados como asuntos no deseables. Por su parte la evaluación es vista como la verificación periódica de resultados de aprendizaje. La objetividad es el valor que, se piensa, debe ser el eje rector de la enseñanza: la lectura es un medio para luego comprobar lo que se aprende a través de ésta; las operaciones básicas son el modo más idóneo para pensar en un supuesto razonamiento matemático y el tedio de la historia es tal por memorizar datos y fechas.

c) Por otro lado, forma más elemental de entender lo pedagógico es su sentido instrumentalista. Es muy común entender que un buen maestro es aquel que imparte clase aplicando una amplia gama de técnicas de enseñanza, material didáctico, pero, sobre todo, el que lleva al pie de la letra los manuales de enseñanza. Por lo tanto, toda propuesta pedagógica se reduce a una serie escalonada de técnicas y procedimientos ajenos a todo el contexto escolar.

Se puede decir de lo anterior que la profesión docente es vista por el mismo educador como una habilidad desprovista de formación, siempre y cuando se entienda a ésta como el proceso de cultivo cultural “que posee el individuo como resultado de su formación, esa cultura en cuanto patrimonio cultural del hombre culto” (Gadamer, 2003:38) que observa lo extraño en lo común, en lo más familiar y circundante; en una palabra, el maestro no da cuenta de su incompletud. Ya se ha dicho que una creencia muy arraigada es aquella que reza: a más años en el servicio docente, mayor experiencia. De este modo, la experiencia es acumulativa, se va guardando para tener un uso práctico e inmediato, sin mediaciones reflexivas, narrativas, políticas; es directa y unidimensional, no complejizada. El docente “experimentado” conoce su oficio en términos de sucesión de hechos; entonces la realidad es una cosa oculta que solo los años permiten develarla a sabiendas de que ahí hay algo.

La narrativa como experiencia

Si se entiende el sentido del ser docente a través de la filosofía, se verá que se trata de un modo de ser de la existencia; es decir, de nuestro modo de estar en el mundo con los demás. Y es ahí donde reside gran parte de nuestra estancia en este mundo. “Al ser humano corresponde la vieja tarea, consagrada por Píndaro, de llegar a ser lo que se es, en el sentido de adquirir la humanidad, tiene que hacer su propio ser, producirlo y formarlo” (González, 1997: p. 23). En otras palabras, es una acción que debe hacer el docente sobre sí mismo para que las rutinas, actividades didácticas, las situaciones de enseñanza, sus prácticas de lectura y demás situaciones propias de su labor las transforme en “experiencia”.

La experiencia es lo que “nos pasa”, lo que nos “atraviesa”, dice Larrosa (2003). Esta metáfora se refiere a hacer legible el asunto de la vida de la profesión docente; sucede que ver pasar la vida no es lo mismo que convertirse en protagonista de ella. Desde luego que esta travesía implica una lectura que sabe del punto de partida, mas nunca del de llegada. Así, “hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos

abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello” (Larrosa, 2003: p. 31), por ser el acontecimiento trascendental de nuestra vida. Todos los que somos maestros convertimos el suceso de nuestro primer día de trabajo en una experiencia, pero ¿por qué? Por un hecho solamente: entrar ya como maestros a un aula es un hecho novísimo y hasta lo estructuramos en una narración; si pudiéramos en este momento hacer un ejercicio de nuestro primer día como maestros, veríamos cómo somos capaces de recordar tal hecho.

Con lo anterior ya se ha entrado a otro concepto de experiencia distinto al que circula entre la mayoría de los docentes. Pero, ¿qué significa “producir” y “formar” el ser propio?, ¿cómo es posible llegar a ser lo se es? Se hacen estas preguntas porque sobre todo en el contexto de la docencia, tales términos muchas veces nos parecen jeroglíficos inaccesibles para los que estamos imbuidos en el quehacer educativo.

Pues bien, mientras que la construcción social del conocimiento se da en relación cotidiana con el mundo y los otros, la experiencia docente tendría que estar impregnada de ciertas características tomadas de la filosofía: convertir en “existencia” la vida docente, desnaturalizar las actividades de todos los días, tener una práctica reflexiva en educación y otras más. Nuestra profesión exige una automirada, una reflexión sobre lo que hacemos todos los días. Mientras no hagamos esto, la enseñanza será una mera vivencia y nunca un acontecimiento.

La experiencia docente es la escritura de un camino

Construir el ser propio de la docencia exige un trabajo reflexivo. No es un trabajo (*que únicamente sirve para sobrevivir*), ni una obra (*que es la influencia humana sobre las cosas*); es, según Arendt (1993) una acción que solamente es posible si se concretiza en un relato. Así como es posible evocar en la oralidad nuestro primer día de trabajo, también podemos re-describirlo, narrarlo por escrito. Al re-escribir lo que hemos vivido, lo que nos ha pasado, lo que nos atraviesa, hacemos posible la experiencia docente y entonces transcendemos la simple vivencia.

Hay que distinguir por lo menos dos modos de hacer escritura: la descriptiva y la narrativa. ¿Qué hace la diferencia? De entrada que la primera fija su atención en hechos externos al ser docente y la segunda hace una construcción de lo que pasa a partir del docente; es decir, la narrativa convierte al docente en sujeto de acción. Mientras el docente describa y no se inscriba, mientras sus narraciones contengan hechos externos a su acción y mientras sea un modo de cumplir ciertos requerimientos institucionales, nunca podrá hacer de su labor una acción y por ende una experiencia docente. La narración se convierte en el momento prefigurativo, para que posteriormente se lleve a cabo la configuración de su ser, el reconocimiento del sí, la reflexión de sí, que da paso a la refiguración de sí (Jardón, 2009).

Relatar es representar la experiencia docente

Lo anterior denota una congruencia con el concepto de ser-en-el-mundo de Heidegger ya que la vida es en el tiempo fenomenológico en el que se transforman nuestras formas de leer el mundo. Se habla de una existencia concreta, enclavada en un contexto del que tiene que formarse una mirada a partir de la experiencia hecha memoria y avivada en el lenguaje del relato. Se puede decir que el relato en educación es la forma de auto-identificación e identidad; es la posibilidad de que todo acto del sujeto y de una buena parte de su comunidad pasarán a ser posteridad. Relatar (*mythos*) es representar (*mimesis*) nuestra acción en el mundo. Sin narración no hay identificación individual del sí mismo, en una palabra: sin narración no hay experiencia docente.

Bien viendo, nuestra estancia en todo lugar es temporal y espacial. Ocupamos un lugar y un tiempo, que por lo regular están en completo devenir. En ese devenir dialéctico compartimos cuerpo y habla con los demás; empero, "...el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal" (Ricoeur, 2003: p. 113). En otros términos, solamente el docente puede entrar en un auténtico proceso formativo cuando ubica el tiempo y el espacio donde se desenvuelve, cuando hace de su vida una representación a través de la mimesis.

Así, la forma paradigmática pasa al campo de lo sintagmático, es decir, el significado de una experiencia docen-

te reside en que le confiere realidad y capacidad de ser apreciada por los otros a lo que está plasmado en ella; "...es la transición de una lingüística del código a una lingüística del mensaje" (Ricoeur, 1998: p. 25). Pero también queremos hacer notar que dicha representación no es una copia de lo vivido, es una re-elaboración que conjuga lo vivido con toda una serie de elementos propios del ser, por ejemplo, los imaginarios, los hábitos, la experiencia pasada, etcétera. El discurso supera la estructura normativa para dar paso a la polisemia de la experiencia temporal; de tal modo, actualiza y renueva los hechos y el tiempo que pudo haberse quedado perdido y olvidado.

La narración, entonces, trata de abordar lo nuestro: las actividades pedagógicas, compartir y discutir asuntos educativos, en una palabra: compartir lo que se escribe con los demás. Recrear esos momentos es, ahora sí, un ejercicio puramente de interiorización que se escribe. Es re-mitificar esos símbolos que llevamos en lo inconsciente de nuestro ser y que resaltan en nuestro trato con el mundo. Narrar es dejar de decir más de lo que se plasma en el texto para que el futuro lector complete eso que quedó oculto; es develar-ocultar la representación del pasado y que, en nuestra cultura mestiza, entran en juego elementos de la ficción: magia, delirios, ensoñaciones mitológicas, etcétera.

Acontecimiento/Integración /Síntesis

Hasta ahora se ha hablado de la narración en el tiempo (*docente*), pero hay que adentrarse un poco a la trama. Hay por lo menos tres razones por las que la trama es mediadora entre el tiempo y la narración. La primera se da entre el acontecimiento individual y una historia narrada. Cuando hay una intriga en la novela, en la poesía o en un hecho histórico, ni el relato es sólo descripción ni la historia es simple secuencia de hechos. El que escribe está leyendo y en ese instante el pasado está mediado por el presente. El relato no es la enumeración de hechos, es el tejido de una historia efectual donde el escritor interpreta un tiempo y un espacio. De tal modo, el segundo punto de mediación es la integración de una heterogeneidad de hechos históricos o ficticios. Ya no es como muchas veces se observa en la escuela, donde se impone al alumno una historia nacional rígida y una lectura unidimensional. Se trata de la elaboración individual de una serie de factores que no siempre son coherentes entre sí; debemos decir entonces que la narración es la figura de concordancia-discordancia. Es el paso de lo paradigmático a lo polisémico (*Ricoeur, 2003: p. 132*). Pero falta hablar del tercer elemento de la trama como mediación y éste es la síntesis de lo heterogéneo ya no de los hechos sino de la temporalidad.

Cuando el tiempo es diverso, nos está diciendo que no sólo tiene que ver con lo cronológico. Es claro que la secuencia ordenada de hechos remite a la acepción común de que un acto antecede a otro en tiempos separados por instantes; así, por ejemplo, cual-

quier docente sabe que su clase está hecha de secuencias didácticas que se planean, se ejecutan y se evalúan. Sin embargo, se debe entender que el tiempo fenomenológico juega también con la idea de lo no-cronológico; por lo tanto, ya estamos adentrándonos a ritmos y espacios habidos en la narración: pueden pasar hechos y palabras con poca duración frente a otras que son de alcance amplio. Eso tiene que ver con sentimientos, impactos, rupturas; este tipo de hechos son más largos que la continuidad, la monotonía. Así, al hablar de integración de hechos y síntesis heterogéneos del tiempo y de sucesos, aludimos a que el docente tendría que crear un mundo, un escenario dentro de un tiempo que también es creado por él.

Lo escrito es una especie de obertura que consta de vacíos e indeterminaciones, incluso puede dar la pauta para que el lector construya su trama; en este último caso el texto es un boceto que deja solo al lector para que a partir de su horizonte dé forma a lo que está ausente. Leer es el último momento de la trama y de la mimesis (*Ricoeur, 2003*). La lectura es el punto nodal, es lo que da continuidad y final al escrito iniciado por el autor. No podemos decir que tal o cual escritor es responsable en su totalidad de su obra, de lo contrario estaríamos cayendo en una teoría objetivista de la interpretación; la creación y la imaginación son tarea conjunta del texto y de su lector.



Andrea Enríquez Guadarrama

"Tan solo un escalón"
Cromoxilografía, 2010
30 cm x 20 cm

A manera de conclusiones

Gracias a la memoria de nuestra historicidad, la escritura no es calca del pasado sino una renovación de lo que fue. Significa recobrar el amor al saber de lo propio a partir del asombro y de encontrarse en el silencio para hacer de lo cotidiano un re-invento, una re-creación de lo común. Ante esto, el docente tendría que hacer de su trabajo una acción narrada, esto es: es re-encontrar, re-petir y re-novar lo que ha sentido y vivido. El encanto tiene como característica a la conciencia formativa para dejar que lo circundante se “nos venga” sin exigirle nada a cambio, sin pedirle nada. Empero, ese acto se centra en el sí mismo. De tal modo, la lectura es una representación interior; el significado “baila” jovialmente en la intimidad del que escucha.

“Lo que acontece como experiencia solo puede ser interpretado, entonces, narrativamente” (*Larrosa, 2003: p. 614*). Esto exige una propuesta intempestiva que he dicho implícitamente a lo largo del escrito: solamente hay narración si el docente accede a los horizontes de la interpretación, y eso tiene que ver con un tipo de reflexión propia de la tradición de las ciencias comprensivas, entre las cuales, está la pedagogía. Solamente se sintetiza, a manera de puntos, lo siguiente:

- a.** Toda naturalización de la docencia implica verla como una actividad exenta de reflexión, como una actividad operativa e instrumental.
- b.** Desnaturalizarla exige un modo de hacerla experiencia.
- c.** La experiencia docente es un hecho que convierte la labor docente en “acción”.
- d.** Solamente hay acción cuando se narra.
- e.** La narración configura la identidad docente y busca nuevos caminos para reconocerse en un tiempo y lugar determinados.

Bibliografía

- Arendt, A. (1993). La condición humana. Paidós:
- Gadamer, HG. (2003). Verdad y método I. Sígueme: Salamanca
- Gaos, J. (1998). Introducción a Ser y tiempo. Fondo de Cultura Económica, México.
- González, J. (1997). El "ethos", destino del hombre. FCE: México.
- Hegel, GWF. (1998). Fenomenología del espíritu. FCE. México.
- Jardón, G. (2011). El reconocimiento y expresión de sí mismo en los jóvenes, a través de la escritura. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. FCE: México.
- Panea, JM. (1996). Querer la utopía. Universidad de Salamanca, Salamanca,
- Ricoeur, P. (1998). Freud. Una interpretación de la cultura. Siglo XXI Editores: México.
- Ricoeur, P. (1998). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.
- Ricoeur, P. (2003). Tiempo y narración I. Siglo XXI Editores: México.
- Ricoeur, P. (2006). Si mismo como otro. Siglo XXI Editores, México.

Mensaje de Graduación

“Excelente maestro es aquel, que enseñando poco, hace nacer en el alumno un deseo grande de aprender”.

Arturo Graf

*Honorable presídium que nos acompaña esta mañana
Estimados maestros
Señores padres de familia
Público en general*

Es para mí un gran honor poder dirigir estas palabras en representación de todos mis compañeros de la generación 2010-2014, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Artística, de esta Escuela Normal No. 3 de Toluca, porque me brinda la oportunidad de compartir con ustedes la alegría indescriptible que nos envuelve en este día.

Hoy tenemos sentimientos encontrados, una alegría inmensa por haber culminado una etapa más en nuestra preparación profesional pero, a la vez, mucha expectativa por lo que sucederá de ahora en adelante. Hoy es el momento para recordar lo que hemos vivido, lo que hemos hecho en estos cuatro años de vida académica, de recordar todas las anécdotas que tuvimos al interactuar con los niños desde que ingresamos al primer semestre de nuestra formación profesional. También recordemos cuántos teníamos esa incertidumbre enorme por saber si esta era nuestra verdadera profesión, pero más allá del gusto por la carrera, fue la vocación de ser docentes la que descubrimos a largo del camino que hoy concluye.

Muy estimado público, sin duda alguna elegimos la mejor profesión, que por ello ha demandado de todos nosotros un gran esfuerzo por cumplir con nuestras obligaciones académicas, para desarrollar en nosotros el perfil de competencias necesario para atender la formación integral de los pequeños del preescolar, contribuyendo a sentar las bases

psicológicas, reflexivas y valorales de su despertar a la vida, así como la de proporcionarles, a través del arte, el apoyo necesario para despertar y desarrollar la sensibilidad y la expresión de sus emociones con los alumnos de educación básica.

La importancia y el impacto social de la formación como licenciados en educación que hemos concluido hoy se refleja en la demanda de maestros mejor preparados, responsables de su formación y con un bagaje de valores que alimenten el alma de nuestra niñez en favor de generar una sociedad en donde desterramos la violencia y la injusticia que amenaza con lacerar la estructura y la unidad de nuestro país.

Llegar hasta aquí, no fue tarea fácil, lo logramos con esfuerzo, dedicación y con un largo trabajo, derramando nuestro sudor, pasando por desveladas y largas horas de estudio, de elaboración de planeaciones y de material didáctico, aún más, en esta última trayectoria del camino, la elaboración de nuestros documentos recepcionales, el examen profesional y el examen de oposición, sin embargo, todo sacrificio tiene una recompensa y hoy regocemos la cosecha de lo sembrado.

Aprovecho este espacio para agradecer a nombre de mis compañeros a todos los que nos acompañaron y nos apoyaron en este camino, el logro de este objetivo fue un triunfo de equipo. En primer lugar gracias a nuestra casa de estudios la escuela normal no. 3 de toluca, pues nos proporcionó las herramientas necesarias para tener un crecimiento profesional y sobretodo: personal. Su compromiso con nosotros es mayormente significativo por los procesos de calidad institucional que han sido recertificados, la preparación de la segunda autoevaluación de los ciees, el logro de renovar por cuarta ocasión el registro que otorga la dirección general de protección civil del gobierno del estado de México a los programas de seguridad; a ello se suman el logro del registro de derechos de autor y el issn para la revista "temachtiani". Los resultados obtenidos se reflejan en nuestra preparación y dan cuenta del compromisos de directivos, docentes y estudiantes, personal administrativo y manual.

Gracias a nuestros profesores, que nos ayudaron a tomar riesgos y hacer de los temores oportunidades de crecimiento. Gracias por su paciencia, preocupación, exigencias, por buscar lo mejor de nosotros y mostrarnos lo que somos capaces de hacer. Les debemos la formación integral de la que nos sentimos orgullosos.

A nuestras familias, por su apoyo constante y su confianza, por su comprensión y buenos consejos, pues estuvieron de forma incondicional para escucharnos y fortalecernos día a día... dándonos fuerzas en la realización de nuestro sueño.

Compañeros:

Sabemos que todo llega a su fin, que todo lo que empieza termina. Hoy se cierra un capítulo más en nuestra vida. Hoy cosechamos el fruto de nuestro esfuerzo, porque cuanto mayor es el obstáculo mayor es la gloria de haberlo superado; la culminación de nuestra licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación artística representa el primero de los muchos logros profesionales que podemos alcanzar, somos afortunados y privilegiados por tener la oportunidad de servir a nuestra sociedad a través de la profesión más noble, la del magisterio, por lo tanto tenemos la obligación de darle a nuestro país, ciudadanos mejor preparados y competentes ante los problemas de la vida diaria.

Por ello, los invito a reflexionar sobre el gran reto que vamos a afrontar como profesores, en la responsabilidad de educar en nuestras aulas a esos pequeños que serán el futuro y que será nuestra colaboración para lograr mañana un presente brillante y digno, porque “el que escribe en el alma de un niño escribe para siempre”.

¡Enhorabuena Generación 2010-2014!

¡Felicidades!



*Dorothy Tanck de Estrada (coordinadora),
Historia mínima de la Educación en México,
México: El Colegio de México, 2010, 261 p.*

Por Antonio Rodríguez Cardeño

“Historia Mínima de la Educación en México”

Es un libro publicado por El Colegio de México, en 2010, bajo la coordinación de la prestigiada investigadora Dorothy Tanck que, en compañía de un cuerpo de reconocidos académicos de la Historia como Pablo Escalante Gonzalbo, Pilar Gonzalbo Aizpuru, Anne Staples, Engracia Loyo, Cecilia Groaves y Josefina Zoraida Vázquez, asumen el reto de condensar los momentos más importantes y trascendentes del desarrollo de la Historia de la Educación en México en ocho interesantes capítulos que recorren desde el calmécac y el telpochcalli mesoamericanos hasta la educación del cambio correspondiente al periodo 2000-2006 del presente siglo. Dicho recorrido expone de manera concreta, aunque por ello no menos completa e interesante, los acontecimientos más importantes, las instituciones más destacadas, los protagonistas, las políticas educativas, las problemáticas y los impactos de la educación superior durante la colonia, la escuela lancasteriana del siglo XIX, la revolución educativa de la Reforma, los congresos y asociaciones del porfiriato, las misiones culturales y el papel de Vasconcelos posteriores a la revolución, la educación socialista, la educación de la modernidad, los efectos de los periodos de crisis de fin del siglo XX y los acontecimientos durante los gobiernos recientes de transición. En fin, destaca como una obra de consulta muy recomendable para tener un acercamiento confiable en el estudio de la Educación en nuestro país.



Martínez Guzmán, Vicent (2005). Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M. Sevilla: Desclee De Brouwer. 164 p.

Por Ángel Miranda Torres

“Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M.”

En este texto el Dr. Vicent Martínez Guzmán pretende mostrar, una cierta manera de involucrar al lector sobre el tema central de “poder hacer las paces”. Proyecto que sigue sus propósitos y objetivos en la Cátedra de Filosofía y paz, en la Universitat Jaume I, de Castellón, España.

En el campo de la filosofía aplicada, como él lo reconoce, el autor propone lo que ha denominado: “un giro epistemológico” para hacer las paces, es decir retomando las expresiones: “lo que nos duele que nos hagan” y lo que nos duele que hagan a los demás”. Es decir, que somos capaces de marginarnos, excluirnos, generar desigualdades y provocar guerras. Sin embargo, también podemos generar cariño, ternura y cuidarnos unos a otros.

El hilo conductor de esta propuesta de “poder hacer las paces”, logra orientar a los lectores en el campo de lo didáctico y lo pedagógico de que los conflictos inherentes a la condición humana, se transforman y por medios pacíficos y no en un idealismo utópico sino a nuestras necesidades y capacidades humanas.

El texto abarca, una lectura para el campo de la docencia, principalmente, aunque invita a otros públicos con los temas propuestos entre: Mirar la paz con filosofía, investigación y estudios para la paz, Educación filosófica para la paz desde las experiencias cotidianas, Desprender las culturas de la violencia, Podemos transformar los conflictos y Transformación de conflictos y educación de los sentimientos.



Dey, Teresa (1997). *Mujeres Transgresoras* Océano, México.



José M. Trigo (1897). *Spanish-American Educational Co. El niño ilustrado. Libreros Editores Saint Louis Mo. E. U. De A. p.144.*

Por Sandra Isabel Guadarrama Rojas

Por Elvia Esmirna Colín Meneses

“Mujeres Transgresoras”

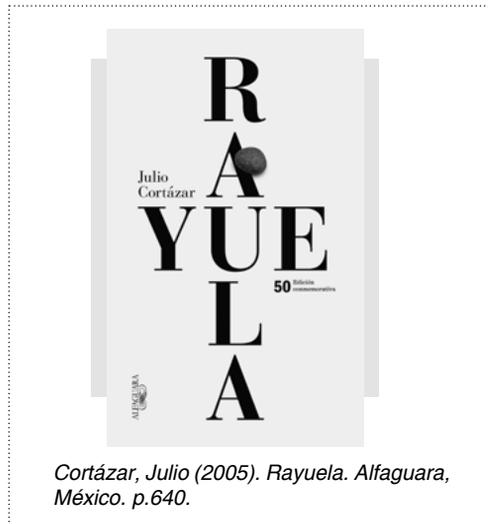
Este libro de Teresa Dey, da cuenta de la posibilidad que tienen 10 mujeres por construirse en la dicotomía de lo que es el bien y el mal vistos socialmente de acuerdo al entorno histórico que les tocó vivir. Un comportamiento que en la rebelión de una búsqueda por su libertad, genera que –con dolor físico y emocional- se emancipen y conozcan el valor de la justicia.

Son mujeres con diferentes nombres que en épocas contrastantes, luchan contra el poder absolutista masculino, sin olvidar los mitos que socavan su dignidad y el derecho de decisión que tienen sobre su cuerpo y acciones, además de reconocer que en el género existen contradicciones (*solidaridad-autodestrucción*) que menguan sus posibilidades de triunfo y/o de reconciliación.

La autora a través de las historias, recupera el amor propio y la necesidad de que lo femenino triunfe en un mundo que por razones históricas y culturales, ha encontrado en la mujer, el receptáculo de la sinrazón.

“El Niño Ilustrado”

Toda la cultura que pervive la sociedad está ligada de manera crucial por su contexto histórico, social y económico; y como lo muestra el autor en una hermosa obra que data del año de 1897 es una parte de una serie que el Gobierno del Estado de México y fue llamada “El niño ilustrado” ó “La ciencia al alcance de los niños” y que en libro cuarto de lecturas pretende dar un panorama amplio de temas tales como: El principio del saber, esta lectura destaca que los niños deben tener conocimientos científicos y demerita la trascendencia de los cuentos y el resto de las lecturas- escasas de ilustraciones- rescatan la importancia del conocimiento de la ciencia y la naturaleza así como el desarrollo de la tecnología. Cabe destacar que los libros que tenían ilustraciones con colores costaban alrededor de un peso con cincuenta centavos y el resto de estos textos el gobierno los daba gratuitamente a los niños mexiquenses.



Cortázar, Julio (2005). Rayuela. Alfaguara, México. p.640.

Por Yolanda de la Luz Olivera Montes de Oca

“Rayuela”

Rayuela de Julio Cortázar, es un libro que casi todos tenemos que leer en la secundaria, y en caso de no leerlo en esa época, estoy segura de que debe de leerse cuando menos una vez en la vida. La experimental forma en la que está escrita esta gran novela, es un aliciente para leerlo por lo menos tres veces más, la primera de forma normal, yendo de principio a fin, la segunda cómo la propone Cortázar en el prólogo del libro y la tercera cómo el lector lo desee, ya que en cada forma de leer “Rayuela” se descubre una historia diferente, rayuela está escrita en tres partes: “de lado de allá”, “de lado de acá” y “de otros lados”.

Casi todo el mundo se acuerda de rayuela por la anécdota y experiencias de Horacio Oliveira que es un porteño (nativo de Buenos Aires) que está emigrado en Francia, en el París de los años 60’, y que busca siempre (y a veces encuentra sin siquiera proponérselo) a “La Maga” (una uruguaya de nombre Lucía), quien representa la imagen de la inmanencia femenina y el capricho inaccesible e insignificable del hombre, relatando las aventuras de un grupo de latinoamericanos que viven en París y viven experiencias extraordinarias.

En la segunda parte que se llama “de lado de acá”, en donde Horacio Oliveira regresa a Argentina, y se vuelve muy cercano a Traveler quien es amigo de Oliveira desde la infancia, y su esposa Talita, enamorándose de Talita quien tiene un parecido impresionante con “La Maga”, en donde

se desarrolla una historia de obsesiones, locura y esperanzas que se levantan y se destruyen en el aire.

En la tercera parte “de otros lados” se encuentran los llamados por Cortázar capítulos prescindibles, y está llena de recortes de periódico, citas de otros libros e historias de otros personajes, que nos pintan otros panoramas de la novela.

Lo que hace una gran novela a Rayuela, es su extraña estructura, Julio Cortázar lo dice en su primera página: “es muchas novelas pero cuando menos es dos”, la que puede uno leer de principio a fin y la otra forma, es otra novela que, como cuando jugamos “Rayuela” que es como llaman en Argentina al avioncito que jugamos en México de niños, sugiere otro tipo de lectura, ya que cada capítulo de rayuela termina con un número de capítulo que nos remite a otro número de capítulo, en donde hay que ir páginas atrás o páginas al frente, y nos da un orden aleatorio, de lectura; en donde pasamos constantemente entre “de lado de allá” a “de lado de acá” con mucha frecuencia, y que nos permite abrir un rompecabezas literario y un reto a nuestra inteligencia, inventando y jugando con las palabras, y experimentando con la cronológica y la lógica común de la literatura, demostrando que muchas veces más allá de las palabras mismas, podemos construir significado a partir de la estructura y ciertos referentes.

Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente
Año 9 / No.19 ene.-jun. 2014.

Este número se terminó de imprimir en junio de 2014,
con un tiraje de 400 ejemplares, en Innovación en
Etiquetas y Revistas de Toluca, S.A. de C.V.
(INETOSA), Lago Michigan No.103,
Col. El Seminario 3a. Sección,
Toluca, México. C.P. 50130

Mexiquenses
mejor preparados



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



GENTE QUE TRABAJA Y LOGRA
ENGRANDE

ISSN 1870-6574



19

9 771870 657007