



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D. F. NORTE

PLANEACIÓN DE AULA Y FORMACIÓN DOCENTE
Representación y poder

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

ROSALIO ESTEBAN DÍAZ MEJÍA

ASESOR DE TESIS: Dr. LUIS FELIPE BADILLO ISLAS

CIUDAD DE MÉXICO, 2012.



**DICTAMEN DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRIA**

México, D.F., a 5 de junio del 2012

**C. LIC. ROSALIO ESTEBAN DÍAZ MEJÍA
P R E S E N T E**

Los que suscriben integrantes del **Consejo de Posgrado**, comunicamos a usted que, como resultado de la revisión realizada a su trabajo para obtener el grado de Maestro, cuyo título es: **“PLANEACIÓN DE AULA Y FORMACIÓN DOCENTE” (Representación y poder)** a propuesta del asesor **LUIS FELIPE BADILLO ISLAS**, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Institución.

Por lo anterior, dicho trabajo se dictamina favorablemente, se autoriza su reproducción y la presentación del examen de grado.

**A T E N T A M E N T E
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**

DR. LUIS FELIPE BADILLO ISLAS



ABELA LÓPEZ BRABILLA

Vo. Bo.

**S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE**

**DRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA
D I R E C T O R A**

PLANEACIÓN DE AULA Y FORMACIÓN DOCENTE
Representación y poder

ÍNDICE

Agradecimientos.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	10
Primera parte. GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN. Aproximación a la circunstancialidad sociohistórica de la condición humana en el mundo presente.....	18
I. LA CONDICIÓN HUMANA EN TIEMPOS DE LA GLOBALIZACIÓN. Entre la ironía mundana de poder y la necesidad de relación ética.....	19
1.1 Globalización. <i>La ironía mundana de poder.....</i>	25
1.1.1 <i>El Estado. Ironía plenipotenciaria del capital.....</i>	31
1.1.2 <i>La sociedad. Ironía de la desocialización.....</i>	34
1.1.3 <i>La cultura. Ironía de un saber fundamentado en el no saber.....</i>	41
1.1.4 <i>El sujeto. Ironía de la fragilidad de los vínculos humanos.....</i>	49
II. LA EDUCACIÓN BÁSICA. RAZONES DE POLÍTICA DE ESTADO. Entre lo inacabado e interminable.....	58
2.1 <i>Política educativa internacional. La perseverancia de la política políticamente correcta.....</i>	62
2.2 <i>Política Educativa Nacional. La perseverancia por la desaparición de la política educativa.....</i>	71
Segunda Parte. ENSAYO Y APERTURA. Hacia la construcción del objeto de investigación.....	90

III.	SUJETOS. SER, EXISTIR Y TRASCENDER. Necesidad de realidad nueva, razón de utopía.....	91
3.1	<i>Consideraciones filosóficas de la investigación.....</i>	93
3.2	<i>Consideraciones teóricas de la investigación.....</i>	100
3.2.1	<i>Planteamiento del problema de investigación.....</i>	105
3.2.2	<i>Objetivos de la investigación.....</i>	109
3.2.3	<i>Propósitos de la investigación.....</i>	110
3.2.4	<i>Hipótesis de la investigación.....</i>	110
3.3	<i>Consideraciones metodológicas de la investigación.....</i>	111
3.4	<i>Sujetos de la investigación.....</i>	120
	Tercera Parte. REPRESENTACIÓN Y PODER. Signos en la formación docente.....	132
IV.	REPRESENTACIÓN. Entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva.....	133
4.1	<i>Representación social. Lo racional y la pasión. Aproximación al concepto.....</i>	142
4.1.1	<i>La objetivación y el anclaje. Implicaciones de lo social en la representación.....</i>	150
V.	PODER. Entre la dominación y la práctica de libertad reflexiva.....	154
5.1	<i>Poder. La disciplina y el control. Aproximación al concepto.....</i>	158
5.2	<i>La base ética del poder.....</i>	173
VI.	FORMACIÓN DOCENTE. Entre lo dado y lo no sabido.....	181
6.1	<i>La naturaleza compleja de la formación docente.....</i>	184
6.2	<i>La Formatividad esencia de la Formación.....</i>	197

Cuarta Parte. EL DISCURSO DE LA INVESTIGACIÓN. Develar lo propiamente humano.....	205
VII. INTERPRETACIÓN Y SUBJETIVIDAD.....	206
7.1 <i>El trabajo de campo.....</i>	207
7.2 <i>Entre herramientas e instrumentos. Un mundo útil y fácil para la planeación docente.....</i>	226
A MODO DE EPILOGO.....	244
BIBLOGRAFÍA.....	249
Anexo.....	263

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de este trabajo mantiene el asombroso encuentro, la sincera complicidad, la proximidad que se decanta en esperanza y la presencia fascinante de personas. A ellas quiero agradecerles con humildad por estas posibilidades alentadoras.

Recibí de un compañero practicante de la solidaridad, la generosidad, la sencillez y la sensibilidad, todo un inventario de orientaciones, revisiones, sugerencias, comentarios, retroalimentaciones y exigencias. A través de ellas, también pude reconocer un profesional con amplio y sólido bagaje formativo, además de una importante trayectoria y experiencia acumulada en el posgrado.

Gracias Dr. Luis Felipe Badillo Islas.

Sólo recuerdo que me tomé el atrevimiento de pedirle apoyo, sin conocerme, accedió con toda la amabilidad que le caracteriza, desde entonces sé que camina por múltiples coordenadas formativas para ponerlas a disposición de un “otro”, que como yo, se atreverá en el algún momento a solicitarle ayuda.

Mi agradecimiento sincero a la Dra. Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla.

A la Mtra. Anabella López Brabilla, por las tardes cálidas de análisis, deliberación y esparcidas interrogantes que aún marcan mi interés y gusto por la teoría curricular.

A la Mtra. María Eugenia Hernández Baltazar, quien me brindó la oportunidad de seguir aprendiendo a través de la experiencia de formación docente en el Estado de México. Mil gracias.

La solidaridad, el apoyo honesto, las palabras de aliento, las preocupaciones intelectuales y éticas de ser profesional, de ser colega y ser persona, las recibí del Profr. Sergio Zúñiga Martínez en un momento importante de mi vida. Con él estoy profundamente agradecido.

Con la Profra. María Eugenia González Cedeño† fue posible sentir su alegría, mirar su sonrisa sincera y su vitalidad. Ella estaría orgullosa de este trabajo.

Con aprecio y especial cariño, mi agradecimiento a la Mtra. María Josefina Cordero Hidalgo. Estoy convencido que este segundo tiempo de trabajo fue invaluable para revitalizar la amistad, compartir “amplias y complejas” preocupaciones laborales, pero principalmente para reconocer-nos compañeros y amigos.

Quiero expresar un especial agradecimiento al Dr. Juan Bello Domínguez y a la Mtra. Mari Cruz Guzmán Chiñas, profesionales de la educación, entrañables profesores cuando cursé la licenciatura en la Unidad 094 Centro y promotores de una formación docente sensible y crítica de la realidad educativa y social.

La amistad con Gregorio Ramírez Mendoza nació en el espacio de la maestría y fue consolidándose a través de los múltiples trabajos, tareas, propuestas, búsquedas y charlas compartidas. Gracias porque la amistad no nace tan a menudo en estos tiempos.

A mi madre Gloria Mejía Guerrero y a mi padre Esteban Díaz Ramírez quiero expresarles mi profundo cariño y admiración por su poética filosofía de vida. Su travesía por mi vida impregna la oportunidad de soñar y desear cada día.

A mis hermanas Esperanza, Blanca, Gloria y Adriana y a mi hermano Juan, por los impecables recuerdos que convergen en nuestras biografías y en nuestra voluntad de ser familia.

Con especial gratitud a mis suegros: Luis Castañeda León y María Hernández Parra, por su apoyo siempre necesario y aún después de tantos años, por su paciencia inconmensurable para “educar” a mis hijos.

Por supuesto que Esther despliega y cobija el amor más visible de todos, nos arrima su vitalidad, extiende sus caricias hasta nosotros, desanuda en ocasiones su enojo y lo disuelve pausadamente, acompaña nuestro tiempo, abraza amorosamente lo vivido y el por-venir juntos, anima los sueños, abriga nuestras esperanzas y nos toca con su pasión para no quedarnos en la complacencia.

Luis Esteban y Alinne Jimena se entretejen cálidamente por los poros de nuestra historia compartida... irradian mi vida y desembocan en mi corazón, habitan en mí tan sólo para mirar y estar ahí...acompañando sus historias, avatares, deseos, caminos, vidas...

Esteban Díaz Mejía

*Nuevamente...
al amor más visible de todos:*

María Esther,
mi esposa

Luis Esteban y Alinne Jimena,
mis hijos

PLANEACIÓN DE AULA Y FORMACIÓN DOCENTE: *representación y poder*

INTRODUCCIÓN

Que el sueño de la completud no se convierta al despertar en la pesadilla escolar.¹

Rosa María Zúñiga

Es indudable que el desarrollo de diversas políticas de modernización de la educación en México, fundamentalmente desde la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1992), han incorporado una serie de concepciones, teorías, principios y propuestas que buscan mejorar la acción del sistema educativo en su conjunto y que afectan directamente la actividad del docente de la educación.

Los maestros se han visto en la necesidad de asumir y/o reproducir nuevas concepciones y diferentes formas de actuar con relación a su tarea educativa; son actuaciones que sintetizan de manera implícita o explícita una perspectiva teórica, histórica, política, social y cultural sobre sus propuestas de trabajo en el aula; es decir, es posible advertir docentes que enseñan... animan... organizan...controlan... orientan... clasifican... toman decisiones... utilizan tal o cual recurso... plantean tareas... califican... e incluso, realizan su planeación de aula desde su propia perspectiva – desde su propia re-presentación- y al mismo tiempo bajo la necesidad de “actualizarse” –de formarse- para dar respuesta a la complejidad de la exigencias de la política del “cambio” que subyace en el mundo de la globalización.

¹ ZÚÑIGA, Rosa María. “Un imaginario alienante: la formación de maestros”. *Cero en conducta*. México, Año 8. No. 33-34, 1993, p. 31.

En las exigencias del “cambio” entran en juego elementos sustantivos del orden político-ideológico, social y cultural, a veces con un carácter coercitivo que revelan la virulencia de los sistemas, de los discursos o de los comportamientos, hasta el punto que el maestro renuncia a saber qué es lo que hace y qué está en su poder hacer sino es más que “despertar en la pesadilla escolar”; es decir, el “cambio” le establece al docente, de manera inexorable, una tensión permanente, un alto grado de indeterminismo y relativismo en su ser y quehacer cotidiano.

En estos tiempos que el docente despliega su actividad, con sus propias condiciones de existencia, lo confrontan con las mutables y aceleradas transformaciones que se le plantean a diario como individuo en la sociedad. Es un desafío del mundo actual que se hace evidente bajo la idea única de que todo docente debe tomar distancia de la inmovilidad, la rutina, el envejecimiento y “la tradición” para re-posicionarse bajo el influjo sutil de la ideología que proyecta la globalización en la evolución, las nuevas tendencias y la innovación permanente, aunque no tenga la garantía o alcance una comprensión profunda de que el mundo cambia en un sentido “positivo”.

Es posible, que ante esta realidad, una gran cantidad de docentes de manera inconsciente, están “con-vencidos” que su tarea sustantiva es “trabajar” para “escolarizar” un alumno funcional, cuya capacidad operativa se ha potencializado para asumirse como sujeto competente en este mundo.

Este ejemplo da cuenta de que el sistema y los discursos sobre el cambio se inscriben en lo normativo, lo ilustrativo y lo prescriptivo, son de carácter unilateral, se han situado en la idealidad, toman como apoyo los datos estadísticos, asumen conclusiones o enunciados llenos de certeza, en síntesis, configuran una determinada forma de mirar, pensar, hacer y decir en torno a la educación.

Bajo estas consideraciones, existe una profunda problemática que coloca la articulación entre la condición humana en su circunstancialidad y la idea de libertad frente a ésta; es decir, posiciona al docente-individuo en la historia; lo coloca como sujeto para actuar en las circunstancias cotidianas de la vida de todos los días, sean éstas económicas, políticas, sociales e incluso institucionales.

Tal cuestión es el hilo conductor y desde la cual constituye su identidad el Proyecto de Investigación: Planeación de Aula y Formación Docente: *representación y poder*.

Éste se conforma en una investigación empírica de índole cualitativa que a partir de los constructos teóricos de representación y poder aspira a develar procesos subjetivos que establecen a los docentes como actores educativos y como sujetos de la circunstancialidad sociohistórica del mundo presente; ambos constructos se consideran de capital importancia para situar el proceso de planeación de aula y su articulación con la formación docente para ayudar a comprender la relación social que detonan cotidianamente en las instituciones escolares.

Desde esta perspectiva, la representación de la planeación de aula configura un trayecto de formación que adquiere un sentido y una construcción que los docentes expresan en el ejercicio del lenguaje, de su acción cotidiana y que al mismo tiempo abre relaciones “entre” sujetos de distinta naturaleza. En este posicionamiento se inscribe la investigación, toda vez que el tránsito de los alumnos y alumnas por las aulas de la escuela, es una alternativa para nutrir con contenidos formativos sus proyectos de vida. Es la posibilidad de ensayar la educación y la posibilidad de apertura-utopía al despliegue de la existencia de alumnos y maestros.

En otras palabras, se pretende develar tres interrogantes que constituyen el desafío de este trabajo:

1. *¿Cuáles son las representaciones de los profesionales de Educación Básica en torno al proceso de planeación de aula?,*
2. *¿Es el proceso de planeación de aula una práctica de poder, de qué naturaleza?,*
3. *¿De qué contenidos se nutre el trayecto de la formación docente del profesional de la educación básica como pre-texto de la planeación de aula?*

En la auténtica idea de dar respuesta a las interrogantes anteriormente expresadas y en la auténtica posibilidad de develar y hacer emerger la subjetividad de los docentes, el proyecto de investigación constituye una aspiración para comprender el discurso del sujeto individual y social que es el profesional de la Educación Básica, que implica un discurso sobre sí mismo, pero que posiblemente no es libremente imaginado, ni críticamente asumido y abierto desde la ética de la práctica de la planeación de aula y la formación docente.

Las anteriores interrogantes articuladas a la necesidad de comprender e interpretar las representaciones de los docentes, son la apertura a nuevos cuestionamientos al interior del proyecto de investigación que de manera más específica expresan:

- ✓ *¿Son las representaciones de los maestros en torno a la planeación de aula las que están atrapadas en esquemas conceptuales-interpretativos que la empobrecen en un conjunto de prácticas ritualizadas?; ¿Cuál es el fundamento de sus discursos en torno al proceso de planeación de aula?; ¿Tan sólo implica conservar y reproducir lo existente y aceptar lo fáctico como la única posibilidad de la realidad?*

- ✓ ¿Qué papel juega en la formación de los profesionales de la Educación Básica?; ¿De qué contenidos se nutre el trayecto de la formación docente?, ¿Qué tipo de formación imaginamos?

- ✓ ¿Es la planeación de aula y la formación docente un espejo de la sociedad ante el continuo y reiterado fracaso de las políticas económicas y sociales que se aplican en nuestro país?; ¿Moldean la miseria y el sufrimiento social?; o tal vez, ¿Pueden contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa?, ¿Es todo lo anterior una configuración de la identidad del profesional de la Educación Básica?

Así, la tesis se divide en cuatro partes con sus respectivos capítulos. La primera parte. Globalización y Educación. *Aproximación a la circunstancialidad sociohistórica de la condición humana en el mundo presente*, se articula por dos capítulos: el primer capítulo: La condición humana en tiempos de la globalización², plantea un análisis de la globalización como una ironía mundana de poder que trastoca al estado, la sociedad, la cultura y los sujetos, elementos emblemáticos y pilares de la modernidad. En otras palabras, implica debatirlos desde la mirada y el pensamiento de la globalización, toda vez que en el plano político, tecnológico e incluso económico existe un interés en hacer de la educación un discurso a la medida –*ad hoc*- de las lógicas dominantes actuales.

En este contexto de la globalización, el capítulo dos: La Educación Básica. Razones de política de Estado. *Entre lo inacabado e interminable*, plantea un análisis de la política educativa internacional y nacional. La expresión entre lo inacabado e interminable constituye una apertura y una provocación para la discusión educativa, toda vez que los discursos de las políticas públicas educativas divulgan “percepciones” ancladas en la crisis, falta de convicción,

² Caracterizado por un proceso acelerado de concentración financiera y económica a nivel mundial.

confianza, formación, de sensaciones de derrota en muchos sentidos que responsabilizan a los docentes por los resultados de aprendizaje de los alumnos.

La perseverancia por lo políticamente correcto así como por la desaparición de las implicaciones de la política pública en educación, son puntos imprescindibles que hay que analizar porque su discurso se concreta en los espacios del aula y de la escuela a través de un docente que se relaciona con un “Otro”. Es aquí, donde el docente despliega su representación de planeación de aula y sitúa su espacio como formativo por definición; en síntesis, la política educativa se desarrolla desde la propia práctica docente.

La segunda parte de la tesis, expresa la fundamentación metodológica que aspira a develar los sentidos y significados “privados” de los docentes en torno a la planeación de aula y la formación docente a través de su representación y de las relaciones que animan, para comunicarlas a un público diverso. Por supuesto, que la apertura implica reconocer las múltiples e indeterminadas posibilidades del “ensayar”³ de los docentes con sus múltiples facultades –intelectuales, emocionales, afectivas, imaginativas, intuitivas, reflexivas, críticas, volutivas, entre otras.

La segunda parte: Ensayo y Apertura. *Hacia la construcción del objeto de investigación* se articula por el capítulo tres: Sujetos. Ser, existir y trascender. *Necesidad de realidad nueva, razón de utopía.*

En síntesis, el tercer capítulo sitúa las consideraciones filosóficas, teóricas y metodológicas de la investigación; al mismo tiempo, precisa el planteamiento,

³ Ensayar, según lo expresa el Dr. César Carrizales, implica mostrar el rostro propio, ver lo profundamente íntimo y privado ante otros ojos, ante lo público. CARRIZALES, César. “El complejo ensayar de las instituciones formadoras de profesores”. Conferencia Magistral en el Simposio: *La formación del docente en educación básica*. México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, 2003.

objetivos, propósitos e hipótesis de la misma; cierra con un apartado situado en los sujetos de investigación como una categoría centrada en valorar el ciclo de vida profesional de los docentes.

La tercera parte de la tesis: Representación y Poder. *Signos en la formación docente*, se integra por tres capítulos: el marco conceptual de representación, poder y formación docente.

A través del capítulo cuatro: Representación. *Entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva*, se presenta el discurso de aproximación al concepto, su esencia radica en explicar al “mundo institucional” y la circunstancia de la institucionalización de la actividad humana como paso previo para la comprensión y para develar la representación de algo y de alguien; en este caso, la representación de la planeación de aula de los docentes.

El capítulo cinco: Poder. *Entre la dominación y la práctica de libertad reflexiva*, implica también el discurso de aproximación al concepto, comunica un análisis cuya amplitud detona: las *relaciones de poder*; es decir, éstas se advierten en las relaciones humanas ya sea a través de una interacción verbal, de una relación amorosa, de relaciones entre el maestro y los alumnos o entre empresarios y consumidores, el poder siempre está presente; es decir, existe un tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta del otro. Un docente realiza/diseña/elabora una planeación de aula desde su representación y abre una particular forma de relación de poder; la aproximación al concepto desde el marco teórico proporciona rutas de análisis para las intenciones de la investigación.

El último capítulo de esta tercera parte: Formación Docente. *Entre lo dado y lo no sabido*, toma distancia de cuestiones que priorizan la bibliomanía o la erudición de los maestros, por el contrario, el campo de la formación docente convoca a

plantearse una serie de interrogantes relativas a la acción pedagógica en torno a la planeación docente.

Interrogar-se es un elemento multidimensional de la formación y una condición imprescindible de la actividad formativa; este capítulo da cuenta de la naturaleza compleja de la formación así como de su esencia.

La última parte del proyecto de investigación se denomina El discurso de la investigación. *Develar lo propiamente humano*, expone el trabajo de campo de la investigación e integra el cierre metodológico a través de un ensayo interpretativo, que aspira enmarcarse en la consistencia y fortaleza argumentativa de los descubrimientos de la investigación.

El trabajo cierra con un epílogo que condensa algunas consideraciones desde la ética, para compartir a los lectores algunos compromisos personales básicos en torno a lo que sucede en la cultura de la planeación en la escuela.

Primera parte

GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN ***Aproximación a la circunstancialidad sociohistórica de la condición humana en el mundo presente***

...el Banco Mundial no tiene ningún interés real en pagar una educación básica de nueve años para 200 millones de jóvenes latinoamericanos quienes, al salir de la escuela ingresan al sector de empleos precarios o al ejército de desempleados: cuyos raquíticos ingresos no garantizan la reproducción de la fuerza de trabajo y en cuyo inframundo las habilidades educativas formales adquiridas no son instrumentos necesarios en la lucha por la sobrevivencia.

Heinz Dieterich

I. LA CONDICIÓN HUMANA EN TIEMPOS DE LA GLOBALIZACIÓN

Entre la ironía mundana de poder y la necesidad de relación ética

La afirmación más fuerte de la modernidad era que somos lo que hacemos; nuestra vivencia más intensa es que ya no es así, sino que somos cada vez más ajenos a las conductas que nos hacen representar los aparatos económicos, políticos o culturales que organizan nuestra existencia.⁴

Alain Touraine

Hacia la década de 1960, los países de América Latina, Asia y África eran en realidad exportadores netos de alimentos. En la actualidad, prácticamente todos sus países son importadores y se inscriben en una crisis y emergencia alimentaria sin precedentes. Su agricultura se encuentra en una profunda desolación y las causas van desde las guerras, abandono del campo, emigración, malos gobiernos, falta de tecnología agrícola y propagación del VIH/sida. Sin embargo, la tragedia se sitúa en torno a los programas de ajuste estructural impuestos por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) para apoyar en el servicio de la deuda externa, los cuales exigen la cancelación de controles y mecanismos de apoyo gubernamentales.

Estos ajustes estructurales acarrearán descenso de la inversión, aumento del desempleo, reducción del gasto social, disminución del consumo y baja producción; implican levantar los controles de precios a los fertilizantes y reducir al mismo tiempo los sistemas de crédito agrícola. El resultado es innegable: cosechas menos abundantes y menor inversión en el campo. La realidad trasciende a la expectativa doctrinaria cuando la retirada del Estado abre el camino para que el mercado dinamice la agricultura local e internacional. Sin

⁴ TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica, México, 1997. p. 27.

embargo; la inversión privada nunca ha llegado, los comerciantes al reemplazar al Estado lo hacen en condiciones sumamente desfavorables para los campesinos pobres toda vez que consolidan monopolios que buscan sólo ganancias y los gobiernos han quedado atentos a los flujos de ayuda internacional que se tornan impredecibles.

En este lapso de tiempo, el BM ha canalizado los apoyos a la agricultura de exportación con el fin de generar divisas necesarias para el pago de la deuda lo cual conduce a dedicar tierras ricas a cultivos de exportación y desplazar el cultivo de alimentos a suelos menos apropiados; pero lo grave, es que estos cultivos de exportación han generado una sobreproducción mundial que provoca irremediablemente la caída de los precios en los mercados internacionales. Un claro ejemplo es el colapso de los precios de café que destina a una pobreza profunda a los campesinos chiapanecos o a la hambruna en Etiopía.

El papel del ajuste estructural consiste en penetrar en la agricultura para desmantelarla y favorecer las injustas prácticas comerciales de Estados Unidos y la Unión Europea. Significa crear pobreza cuando su discurso proclama abiertamente el camino a la abundancia para todos. ¿Acaso esto no es una ***ironía mundana de poder?***

En nuestro país, durante más de un cuarto de siglo se han sedimentado las debilidades estructurales sobre la fábrica productiva a través de un modelo aplicado con una mezcla fatal de voraces intereses individuales, junto a la total postración ideológica de las élites locales ante el imperio de las organizaciones hegemónicas que rigen el destino del mundo.

Ningún sector productivo de México escapa del deterioro. Al igual que en gran parte del mundo, la seguridad y la soberanía alimentaria se han perdido desde hace varios años. La estrategia y hasta la operación de la agricultura han quedado

en manos de empresas externas que imponen sus visiones, formas de operar y logran, con grandes facilidades, maximizar sus utilidades. Sustituyeron el anterior rol del gobierno como árbitro, apoyo e impulsor de esta fundamental rama de actividades.

Toda la red productiva actual descansa sobre bases tan frágiles como la misma incapacidad para satisfacer los requerimientos de alimentos e insumos básicos para la industria. Es así que en cuestiones fundamentales como semillas mejoradas, tecnología, capacitación, financiamiento, precios de garantía, comercialización, acopio y distribución son aspectos descuidados o trasladados al arbitrio y usufructo de acaparadores, intermediarios y transnacionales de los agronegocios. El resultado, a pesar de los discursos de políticos ignorantes del sector, se observa en la depredación de tierras, rentismo, ineficiencia, importaciones masivas, pobreza de los campesinos y pequeños y medianos productores desahuciados o que han emigrado. Éstos últimos son los que más han resentido las políticas de abandono aplicadas sin medida ni consideración.

La industria mexicana se encuentra en peores circunstancias que el campo. La maquinaria se encuentra desarticulada. No hay cadenas productivas que pudieran responder a empleo masivo. Las que se han privilegiado –como la industria automotriz- con políticas públicas se encuentran en plena debacle en sus mercados externos; la mayoría son dependientes cautivas de sus matrices que se encuentran enfocadas en el salvamento de su capital y presionadas por la caída de sus ingresos.

Tampoco hay en el gobierno la mirada y las decisiones emergentes para revitalizar la planta industrial. La industria energética ha sido colocada al servicio de contratistas externos y sus raquíticas inversiones se encauzan para incrementar sus ganancias y no para derramarse entre las empresas locales, más pequeñas y empleadoras de mano de obra y empleo calificado.

Las importaciones de bienes de consumo continúan y continuarán por un prolongado tiempo ante la indiferencia e inexistencia de adecuados e inmediatos sustitutos locales. Cantidades estratosféricas de dólares adicionales se necesitan por la creciente demanda interna de petrolíferos (gasolinas) y petroquímicos, bienes indispensables para el transporte y para la industria de la transformación.

Los partidos políticos se han enfrascado en sus luchas internas por los puestos en juego; el comercio informal crece de manera inimaginable y se concentra en el contrabando; el gobierno federal no tiene la convicción ni la voluntad para atarse el cinturón con un plan emergente de estricta austeridad y desprenderse del dispendio que inició en el año 2000 y continua hasta la fecha con los gobiernos panistas; los grupos de presión, sobre todo los de grandes empresas y del sector financiero, obligan a los conocidos “rescates” de sus intereses que cuestan al erario público cientos de miles de millones de pesos.

Nuestra actualidad evidencia la carrera de entregas programadas de la riqueza petrolera, los salvamentos de los intereses creados políticamente y por supuesto...el olvido de las clases medias y bajas de la sociedad... ***¿Acaso no son ironías mundanas de poder?***

Es así, que esta condición del mundo presente, permite advertir que una mirada alrededor de los productos que se consumen y utilizan en la vida cotidiana nos revela una serie de verdades clarificadoras: surgieron de ideas y financiamiento rápidamente trasmisibles por los avanzados sistemas de comunicación; es decir, implicaron “...una suma de esfuerzos surgidos por ejemplo, de una universidad alemana más un laboratorio francés más una firma de diseño italiana más una agencia de publicidad norteamericana más una fábrica automatizada en Corea más un banco japonés más un barco de la marina mercante de Taiwán.”⁵ Son

⁵ FUENTES, Carlos. *Por un progreso incluyente*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 1997. p. 45.

productos –pueden ser mensajes, instrumentos y/o tecnologías-, que están presentes en todas partes y no se vinculan a ninguna sociedad ni a ninguna cultura particular.

El sentido de esta verdad posibilita reconocer que: “Las informaciones, como los capitales y las mercancías atraviesan fronteras. Lo que estaba alejado se acerca y el pasado se convierte en presente...todo se mezcla; el espacio y el tiempo se comprimen.”⁶ Es una verdad que sitúa: “El descubrimiento de que el mundo se volvió mundo, de que el globo ya no es sólo una figura astronómica, de que la tierra es el territorio en el que todos nos encontramos relacionados, diferenciados y antagónicos.”⁷ No cabe duda que millones de personas *consumen* el mismo producto, *leen* el mismo mensaje, *utilizan* los mismos instrumentos, las mismas tecnologías y se *comunican* con el mismo idioma, así sea de un país al otro.

Lo que esta verdad pone de manifiesto implica el reconocimiento de la velocidad del capital y su movilización para hacer las cosas y obtener ganancias exorbitantes rápidamente, con un paso siempre adelante sobre cualquier gobierno que intente plantearle límites o controlar sus movimientos. “Aquello que se mueve con velocidad similar a la del mensaje electrónico está prácticamente libre de las restricciones relacionadas con el territorio dentro del cual se originó, aquel hacia el cual se dirige o el que atraviesa de paso.”⁸ Es decir, es una verdad donde en la actualidad el capital ya no tiene un domicilio preestablecido –una sede nacional- y; por lo tanto, los movimientos financieros se deciden fuera del control y restricciones jurídicas de los gobiernos locales.

Por lo tanto, las informaciones, el capital y la tecnología constituyen los ejes centrales de la generación de ganancias; sin embargo, un elemento más que los

⁶ TOURAINE, Alain. Op. cit., p. 9.

⁷ IANNI, Octavio. *Teorías de la globalización*. Siglo XXI, México, 2006. p. 3.

⁸ BAUMAN, Zygmunt. *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica, México, 2006. pp. 75-76.

acompaña es la automatización que “...fue escogida frecuentemente por razones de poder más que de ganancia o eficiencia; fue diseñada para desprofesionalizar a los trabajadores y subordinarlos al *management*, no por principios de mercado o la naturaleza de la tecnología, sino por razones de dominación y control.”⁹

La dominación y el control de la población en general y de los trabajadores en particular se fortalecen a través de la amenaza y “...es suficiente para forzar a la gente a aceptar salarios más bajos, jornadas más largas, beneficios y seguridad reducidos y otras inflexibilidades de esta naturaleza”.¹⁰ Al mismo tiempo cobran relevancia las diversas variantes y mecanismos que implican que la población tiene que ser mantenida en la ignorancia; de esta manera se favorece el terror a gran escala a través de un estadismo reaccionario, violento, sin ley y que desprecia los derechos humanos con la clara intención para que la población se constituya:

...en átomos de consumición y herramientas obedientes de producción (si tienen la suficiente suerte para encontrar trabajo) –aislados uno del otro, carentes aún de una concepción de lo que una vida humana decente podría ser...Sentimientos humanos normales tienen que ser aplastados. Son inconsistentes con una ideología acomodada a las necesidades del privilegio y el poder, que celebra la ganancia privada como el valor humano supremo y le niega los derechos de la gente más allá de lo que ésta puede salvar en el mercado laboral...¹¹

La paradoja¹² inscrita en esta realidad es el de una peculiar redistribución mundial de la soberanía, la dominación, el poder y la libertad para actuar, denotada por la innegable velocidad de la tecnología; pero al mismo tiempo, la llamada *red mundial de la información* redonda entre la redistribución de los privilegios para unos cuantos y los despojos para la inmensa mayoría; entre la protección estatal y subsidio público para los ricos y la disciplina de mercado para los pobres; entre el

⁹ CHOMSKY, Noam. “Democracia y mercados en el nuevo orden social” en CHOMSKY, Noam y Heinz Dieterich. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Joaquín Mortiz, México, 1995. p. 33.

¹⁰ *Ibid.*, p. 40.

¹¹ *Ibid.*, p. 46.

¹² *Paradoxa* implica un fenómeno contrario a la opinión.

rostro de la riqueza y el dolor de la pobreza que encuentra su máxima expresión en el recorte de los gastos sociales, los pagos de salud y negando la ayuda para niños, personas mayores, sujetos con una condición de discapacidad entre otros; entre el ab-uso indiscriminado de los recursos y el destino cruel de la desposesión; entre el poder y la impotencia; entre la libertad y las restricciones; entre lo normal y lo “anormal”; entre la vida de la súper abundancia de quienes ocupan la cima –las élites- y la que se hunde en una profunda desesperación carente de perspectivas que se encuentran en la base de esta nueva jerarquía basada en la *ley y el orden*.

En síntesis, la paradoja de estos procesos *globalizadores* es que ponen en marcha una segregación, separación y marginación social progresiva, de la cual la educación y los maestros no escapan.

No cabe duda que estas verdades enmarcan un fenómeno profundo de la circunstancialidad socio-histórica y de la actual condición humana que se ha determinado llamar ***globalización***.

1.1 Globalización. La ironía mundana de poder.

*Pero es más, no está claro si lo que nace es una negación superadora de lo viejo o una radicalización de sus posibilidades no realizadas.*¹³

Ángel Pérez Gómez

El término *globalización* es “...en realidad el canto del cisne de nuestro sistema histórico”¹⁴; sin embargo, “...los teóricos de la globalización pretenden que ésta es irreversible y que el neoliberalismo llegó para quedarse.”¹⁵ Al mismo tiempo,

¹³ PÉREZ, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid, 1999. p.20.

¹⁴ WALLERSTEIN, Immanuel. *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. Siglo XXI, México, 1998. p. 34.

¹⁵ GARRIDO, Luis Javier, “La crítica del neoliberalismo realmente existente”, en CHOMSKY, Noam y Heinz Dieterich. Op. cit., p. 7.

consideran que la expansión del capital a nivel mundial “...pretende afianzarse como el único modelo posible de sociedad, de organización del trabajo, de la producción y distribución, como modo de vida. Sus defensores insisten...en que no existe otro modelo, ni es posible imaginarlo.”¹⁶ Bajo ambas perspectivas, el concepto no deja de ser controvertido y abre el debate en torno a cómo debería explicarse, si es o no nuevo y que consecuencias probables tendrá. Debate en el que se bifurcan dos posicionamientos que se articulan a posturas políticas divergentes.

Un primer posicionamiento afirma que la “...globalización es sobre todo un mito, o como mucho una continuación de tendencias ya establecidas hace tiempo,”¹⁷ y como fenómeno globalizado “...no representa nada nuevo bajo el sol”.¹⁸ Desde una idea histórica, sostiene que la globalización tiene su génesis:

...en los mismos orígenes de nuestra historia, cuando el hombre se preguntó que había más allá del límite de su mirada. Al caminar por la tierra empezó a comprender que el lugar y la sociedad donde vivía era solamente una parte de una totalidad mayor. Así quiso avanzar sobre aquellos territorios y seres que estaban fuera de su alcance inmediato.¹⁹

Bajo esta perspectiva, la *globalización* constituye una condición natural de la sociedad humana que se manifiesta como expresión en:

La creación del imperio romano, los viajes de Marco Polo o de los vikingos, el imperio inca o la cultura occidental, la adopción del sistema métrico y el horario de trenes...una vez que tuvimos claro que navegar en línea recta conduciría al punto de salida, adquirimos una visión total del mundo (del *globo*) y que éramos moradores de la Tierra y no sólo en *nuestra tierra*.²⁰

¹⁶ TORRES, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata, Madrid, 2001. p. 22.

¹⁷ WALLERSTEIN. Op. cit., p. 34.

¹⁸ KAPUSCINSKY, Ryszard. *Los cinco sentidos del periodista (estar, ver, oír, compartir, pensar)*. Fondo de Cultura Económica, México, 2003. p. 57.

¹⁹ Idem.

²⁰ GIMENO SACRISTÁN, José. *La educación que aún es posible*. Morata, Madrid, 2005. p. 22.

De estos planteamientos situados y ligados a la particularidad social del tiempo presente se desprenden formas en apariencias deshistorizadas. Estas miradas con las cuales se argumenta pero que en realidad no se fundamenta ni se discute deben parte de su capacidad de convicción a que están presentes en coloquios, libros de éxito, revistas semiespecializadas, informes de expertos, balances de comisiones y cuentan con poderosos apoyos de organismos internacionales como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el BM, el FMI y la Organización Mundial de Comercio, todos éstos como estructuras económicas; por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y su Consejo de Seguridad como estructuras políticas; y, desde lo social-ideológico por la misma ONU y su Asamblea General y sus programas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para el Medio Ambiente, para el Desarrollo y por la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Bajo esta concentración del poder a escala mundial se pretende:

La neutralización del contexto histórico que resulta de la circulación internacional de textos y del correlativo olvido de las condiciones históricas de origen, produce una aparente universalización que se ve respaldada por el trabajo de <<teorización>>. Consiste éste en una suerte de axiomatización ficticia expresamente concebida para promover la ilusión de una génesis pura, donde el juego de <<definiciones>> previas y de deducciones que pretenden sustituir la apariencia de la necesidad lógica por las contingencia de las necesidades sociológicas negadas, tiende a ocultar las raíces históricas de todo un conjunto de asuntos y nociones a los que calificará de filosóficos, sociológicos, históricos o políticos según el campo de recepción.²¹

La *globalización* bajo esta perspectiva se presenta en un sentido estrictamente geográfico y desparticularizado como consecuencia del desplazamiento de sentido que produce la conceptualización; con esta lógica se pretende olvidar que es el fruto de "...las realidades complejas y controvertidas de una sociedad histórica particular, tácitamente constituida en modelo y en medida de todas las cosas."²²

²¹ BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant. *Las argucias de la razón imperialista*. Paidós Asterisco, Barcelona, 2001. pp. 10-11.

²² *Ibid.*, p. 11.

Esto conduce a una mirada de la *globalización despolitizada* de los problemas sociales y políticos con la consecuencia de hacer surgir como necesidad natural la presencia de fuerzas transnacionales, la desaparición del Estado benefactor, la reducción de la cobertura social y la aceptación de salarios precarios y al mismo tiempo reconocerlas mediáticamente como situaciones benéficas.

El segundo posicionamiento sostiene que la globalización es un fenómeno nuevo en las sociedades contemporáneas, una realidad que empezó a consolidarse en las dos últimas décadas del siglo XX y que en la actualidad se encuentra en un proceso bastante avanzado. Ryszard Kapuscinsky sugiere que este pensamiento se basa en tres argumentaciones:

La primera, hace referencia a que la *globalización* comenzó a debatirse recientemente una vez que la guerra fría llegó a su fin; y por otra parte, la palabra *globalización* fue introducida a finales de la década de 1980 por el sociólogo británico Roland Robertson, el primero en utilizar el término en sentido moderno.

La segunda argumentación considera que la revolución electrónica liquidó dos obstáculos que impedían el camino hacia este proceso de *globalización*: el espacio y el tiempo. Superados estos escollos, se abrió ante los hombres la posibilidad de comunicarse globalmente.

Finalmente, la tercera argumentación ubica que la victoria de las vertientes neoliberales dentro del sistema capitalista resultó fundamental para el proceso. Estas vertientes neoliberales tienen como fundamento la proyección de las leyes de mercado sobre todos los aspectos de nuestra vida.²³

²³ KAPUSCINSKI. Op. cit., p. 58.

Para ampliar y confrontar esta mirada ver: DIETERICH STEFFAN, Heinz. "Globalización, educación y democracia en América Latina", en NOAM, Chomsky y Heinz Dieterich. Op. cit., pp. 55-76.

El segundo posicionamiento nos remite, por lo tanto, a un concepto utilizado para caracterizar la particularidad y peculiaridad del tiempo presente, del tiempo que nos toca vivir. La *globalización*, en este posicionamiento, es una forma de representar y explicar en qué consiste esta condición de tiempo y espacio presentes.

De cualquier forma, se destaca el aspecto fundamental para comprender la naturaleza y el sentido que la *globalización* asume en el contexto más amplio del sistema mundial.

Al mismo tiempo, no se puede pensar el concepto desde ambos posicionamientos, sino como un concepto que se ha puesto de moda y que ha abierto expresiones diversas basadas en la reflexión crítica o en la mera imaginación esencialista; es decir; desde perspectivas empíricas y metodológicas o históricas y teóricas, la *globalización* ha sumado metáforas, imágenes y alegorías destinadas a dar cuenta de lo que está ocurriendo en la actualidad en las diversas manifestaciones de la condición humana.²⁴

Desde una lógica, cuya referencia fundamental es la transnacionalización de los recursos financieros, la interdependencia de la economía desestatalizada y la mundialización de los mercados, la *globalización* "...expresa una salida política, económica, jurídica y cultural específica para la crisis hegemónica que comienza a atravesar la economía del mundo capitalista...expresa la necesidad de restablecer la hegemonía burguesa en el cuadro de esta nueva configuración del capitalismo

²⁴ Octavio Ianni manifiesta que estas expresiones son emblemáticas y están formuladas en el clima mental abierto por la globalización, incluso el catálogo de éstas es tan abierto que en la literatura sobre el concepto se encuentran expresiones como: "economía-mundo", "sistema-mundo", "shopping center global", "disneylandia global", "nueva división internacional del trabajo", "moneda global". "capitalismo global", "mundo sin fronteras", "tecnocosmos", "planeta Tierra", "desterritorialización", "miniaturización", "hegemonía global", "fin de la geografía", "fin de la historia" y otras. IANNI. Op. cit., p. 5. Y podemos agregar expresiones como "aldea global", "sociedad de la información" entre las más representativas en la literatura.

en un sentido global.”²⁵ En otras palabras y de manera contundente, la *globalización* en el creciente poder trasnacional y el Estado mundial, es: “La expansión del capital a nivel mundial.”²⁶

Desde una perspectiva amplia referida a que la *globalización* es algo más y más complejo que la economía, el mercado y las políticas económicas del capitalismo actual, su significado “...expresa el carácter indeterminado, ingobernable y autopropulsado de los asuntos mundiales...no se refiere a lo que nosotros, o al menos los más ingeniosos y emprendedores, queremos o esperamos *hacer*, sino a lo que *nos sucede a todos*.”²⁷

Con esta lógica se abren otras manifestaciones de un fenómeno multifacético en que se suman implicaciones culturales, sociales y de los sujetos; la *globalización* bajo esta perspectiva:

Hace referencia a fenómenos, procesos en curso, realidades y tendencias muy diversas que afectan a diferentes aspectos de la cultura, las comunicaciones, la economía, el comercio, las relaciones internacionales, la política, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana...²⁸

Prestar especial atención a esta concepción nos remite a una forma de mirar al mundo como un “escenario global” en constante cambio cuyos ejes principales como el papel del Estado, la estructuración de la sociedad, la cultura y el sujeto:

...tienen importantes proyecciones para la educación: para el modo de concebirla, para la jerarquía de valores a los que se cree ha de servir, para las prioridades de las políticas educativas, el entendimiento de la calidad, el diseño de los currícula, los procedimientos de control de las instituciones escolares, etc.²⁹

²⁵ GENTILI, Pablo. “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de la mayorías” en GENTILI, Pablo. *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2004. pp. 342-343.

²⁶ DIETERICH. Op. cit., p. 55.

²⁷ BAUMAN. Op. cit., pp. 80-81.

²⁸ GIMENO. Op. cit., pp. 20-21.

²⁹ Ibid., p. 27.

Los efectos de la *globalización* en estos cuatro supuestos básicos de las sociedades modernas y sus consecuencias más destacables implican una serie de ironías, conceptualizando la ironía como una actitud del Estado contemporáneo en atribuir una importancia mucho menor a la realidad, ***a lo que nos sucede a todos.***

1.1.1 El Estado. Ironía plenipotenciaria del capital.

...el Estado tiene que asegurar esa legitimidad. Uno está relacionado con la necesidad de encubrir o, por lo menos, desplazar la responsabilidad de las insuficiencias y desigualdades intrínsecas del capitalismo. El segundo tiene que ver con el requisito de justificar sus propias actividades, disimulando, por ejemplo, sus relaciones con el capital mediante una postura de neutralidad benevolente.³⁰

G. Whitty, S. Power y D. Halpin

La idea de sociedad nacional o de Estado nacional de derecho forjado sobre la premisa de soberanía popular desde los siglos XVII y XVIII y que dio sustento y fundamento al orden político, único capaz de gobernar el orden social ha sido trastocado:

...por la autonomía creciente de los hechos económicos que se liberaron de su marco social, cada vez con mayor rapidez a partir de fines del siglo XIX y luego, tras la Segunda Guerra Mundial y el período de construcción o reconstrucción nacional que la siguió, por la globalización económica, la aparición de muchos nuevos países industriales y las revoluciones tecnológicas.³¹

En la actualidad un gran número de “Estados” nacionales proponen nociones de mercados abiertos y tratados de libre comercio, reducción del sector público y disminución del intervencionismo estatal en la economía y en la regulación del mercado. Son Estados que se constituyen como:

³⁰ WHITTY, G., POWER, S., y HALPIN, D. *La escuela, el estado y el mercado*. Morata, Madrid, 1999. p. 64.

³¹ TOURAINE. Op. cit., p. 16.

...una amalgama de teorías y grupos de intereses vinculados a la economía...sectores culturales neoconservadores, grupos que se oponen a las políticas distributivas del bienestar social y sectores preocupados por el déficit fiscal, a cuya superación subordinan toda la política económica.³²

Del Estado ya no se espera que realice la mayoría de las funciones que antes se consideraban la razón de ser de las burocracias estatales nacionales; la función ortodoxa del Estado que implicaba mantener el equilibrio dinámico entre la igualdad aproximada entre los ritmos de crecimiento del consumo y el aumento de la productividad ha quedado fuera de su alcance. La diferencia entre mercado interno y el global es cada vez más difícil de mantener en todo sentido, salvo en el sentido de la existencia de un "...Estado en su faceta militar-policíaca que proporciona a los miembros de la clase dominante la seguridad de sus privilegios y riquezas acumuladas frente a amenazas de otros Estados o desde el interior de la sociedad."³³

Con la pérdida de la capacidad de equilibrar las cuentas los Estados nacionales se han convertido cada vez más en ejecutores donde la parte económica es la más representativa de las consecuencias y sobre la cual no tienen la menor esperanza de ejercer algún control. Los mercados financieros globales, en virtud del carácter "líquido"³⁴ del capital y extraterritorial del espacio en que operan imponen sus leyes, principios y acciones sobre el planeta. En este sentido, la *globalización* no es sino una extensión totalitaria del capital a todos los aspectos de la vida.

Bajo esta perspectiva, el Estado nacional ha perdido su base material, anulada su soberanía e independencia; y, al mismo tiempo, diluida su clase política, son condiciones que facilitan su tránsito como Estado al servicio de las megaempresas

³² TORRES, Carlos Alberto. "Estado, privatización y política educativa" en GENTILI. Op. cit., p. 169.

³³ DIETERICH. Op. cit., p. 63.

³⁴ La metáfora de lo "líquido" para aprehender la naturaleza de nuestro tiempo presente pertenece a Zygmunt Bauman. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, México, 2000. pp. 7- 20.

y como encargado de administrar sus intereses con el único poder que queda bajo su resguardo: el poder de la represión.

El Estado nacional hoy por hoy "...constituye para las clases dominantes la garantía imprescindible del control coercitivo de las disidencias y de las mayorías."³⁵ Esta débil capacidad del Estado se circunscribe en asegurar el mínimo orden necesario para los negocios sin despertar los temores que puedan limitar la libertad de las empresas transnacionales.

La imposición de los intereses económicos del gran capital en la determinación de las estructuras y dinámicas nacionales está muy lejos de un posible final, su proceso continúa y pareciera que nada puede detenerlo. Un claro ejemplo es el lenguaje que impulsa la idea de un Estado que coordina diversas formas de gestión³⁶ y que en el fondo enmascara los lucrativos negocios de la privatización, el engaño de la descentralización como supuesta forma de fortalecer la democracia, los apoyos sin precedentes a todo aquello que implique desregulación, liberalización, flexibilización, fluidez creciente, transacciones, aligerar la presión impositiva, entre otras que dan cuenta de un Estado nacional que desde un lenguaje liberal los presenta como un destino inevitable y al mismo tiempo implican que paulatinamente pierde el poder que le dio origen.

¿Es el Estado un elemento clave de políticas y pensamientos conservadores?, ¿Es el Estado una forma eficaz de dominación y control?, ¿Es la tarea del Estado convertir en normas todas las prácticas de orden político bajo la lógica de reglas ideales del mundo económico?, ¿Es posible aspirar a una ruptura de la banalización que el Estado promueve de los problemas políticos y sociales?, ¿Es el Estado un poder que arrastra a la destrucción la política, la sociedad, la cultura

³⁵ DIETERICH. Op. cit., p. 63.

³⁶ GARNIER, Leonardo. *Función de coordinación de planes y políticas*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social, Santiago, 2000. pp. 50.

e incluso el medio ambiente?, ¿Un Estado para los amos del capital o para los Sujetos?

1.1.2 La sociedad. Ironía de la desocialización.

No volveremos a encontrar la tierra firme de un orden social construido sobre sólidas instituciones y métodos seguros de socialización. Vivimos un cambio permanente que disuelve las instituciones como si fueran riberas de arena y enturbia las referencias sociales, las normas y lo que llamamos los valores de la comunidad. Para el nadador, si quiere sobrevivir, no hay otro recurso que fabricarse una balsa.³⁷

Alain Touraine

La *globalización*, como se ha expresado, no sólo designa la mundialización de los intercambios económicos, al igual que trastoca la concepción de Estado, impone una concepción de la *vida social*. El Estado de la *globalización* que diluye las relaciones sociales y políticas ha provocado la ruptura de la economía y la cultura que implicaban una integración de todos los elementos de la vida en sociedad. La idea de racionalidad económica e intervención política y administrativa ha sido sustituida por un abismo creciente entre el universo de los mercados y el de la vida de los sujetos. La ideología de la *globalización*, más allá de la mundialización de las técnicas de la información y el desarrollo del comercio internacional, impulsa la idea de un sistema económico autorregulado, liberado de todo control político, moral o social.

Queda claro que la idea de mercado "...no constituye un sistema social sino un campo de acción estratégico cuyos actores se esfuerzan por utilizar un entorno no controlado e incluso escasamente conocido".³⁸ Bajo esta consideración, los individuos que integran una sociedad son definidos con una generalidad irreductible: *consumidores*, como su única posición en la sociedad; es decir, su

³⁷ TOURAINE. Op. cit., p. 56.

³⁸ Ibid., p. 35.

“libertad” se reduce a la libre elección del *consumidor*. Consumir y competir se convierten en categorías de análisis de la acción social, dado que el mercado como acción estratégica entraña un conglomerado inestable de posibilidades, oportunidades y riesgos.

Esta ideología seductora, persuasiva, impositiva e impersonal proveniente de la producción, el consumo o la comunicación masiva coloca la acción de los sujetos entre una mezcla de sumisión a la cultura de masas y repliegue sobre la vida privada. En otras palabras, existe “...un proceso de desocialización y despolitización, de debilitamiento de las mediaciones políticas y los mecanismos de integración social.”³⁹ La realidad refleja un simple agregado de individualidades que se enfrentan como pueden al libre intercambio del mercado.

Este proceso de desocialización y despolitización se inscribe en la lógica de la ruptura de los sistemas sociales, políticos y administrativos y su reemplazo por una liberación de los intercambios y las condiciones de producción. La fuerza dominante es por sí misma la economía global. Se trata de hecho de una economía que aumenta las desigualdades y la exclusión social y que provoca sus reacciones más inevitables y desgarradoras en aquellos espacios donde las personas sienten más encarnizadamente los efectos de esta creciente dualidad. Bajo esta consideración, los beneficiarios de este proceso, dado que se constituye como un proceso de dominación, son los dueños del capital.

En esta perspectiva, el Estado nacional, en franca decadencia, se aleja cada más de los movimientos sociales, sus acciones y actuaciones dan cuenta de una sociedad mundial sin Estado, donde los riesgos, las amenazas o desventuras se presentan fuera de todo contexto social o político concreto. No cabe duda que los medios de comunicación crean, amplifican o magnifican movimientos de opinión que se alejan de su origen social y tienen éxito cuanto más ausente se encuentra

³⁹ Idem.

la reflexión sobre las causas y consecuencias propiamente políticas de los hechos ante las cuales reaccionan. La lista de ejemplos puede ser excesivamente larga, tan sólo recordar el tratamiento de la prensa nacional más cercana a los distintos gobiernos federales desde el levantamiento zapatista, la matanza de Acteal, los crímenes de lesa humanidad en Aguas Blancas, la represión contra el pueblo de Atenco y más recientemente el simbolismo de un graffiti escrito en las paredes de la ciudad de Oaxaca: “*Nos quieren obligar a gobernar. No caigamos en esa provocación*” que situó claramente la lucha política de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca.

Las instituciones sociales, como los partidos políticos o las escuelas, se convierten en meros instrumentos de gestión; por ejemplo, en coaliciones para la conquista del poder o en gestores para la búsqueda de un financiamiento de infraestructura tecnológica, o como empresas que batallan en la competencia y luchan por la competitividad a través del dominio de las técnicas que devienen de la información y el conocimiento a través de una gestión gerencial y financiera de toma de decisiones.

Alain Touraine advierte, por lo tanto, que: “El actor, entonces, deja de ser social; se vuelca sobre sí mismo y se define por lo que es y ya no por lo que hace.”⁴⁰ Es decir, las personas ya no se definen por el estatus adquirido, sino por lo que les viene dado según su raza, sus creencias o su género. De aquí el hecho de que las normas que integraban la sociedad se han diluido en el mundo de la *globalización*.

Ya no es una norma suficiente para el funcionamiento de la sociedad el ser buen ciudadano, buen trabajador, buen estudiante, buen padre, madre, hijo o hija; se trata de destruir la identificación cultural de un actor social particular para situarlo en una homogeneidad que lo ubica en una condición de sumisión y dependencia al mercado. No existe ya un tipo humano definido, ninguna imagen emblemática,

⁴⁰ Ibid., p. 39.

sólo existe una fragmentación cultural que insiste en que las personas se corresponden en un mundo cosmopolita y multicultural.

Nada más peligroso que lo anterior, porque se nutre de una ideología dominante y de las identidades culturales que sirven para legitimar poderes autoritarios.

Es una ideología que impone la promesa de un mundo dichoso y feliz que al mismo tiempo ha de posibilitar la reconciliación de todos los pueblos. Su máxima prioridad es dar cuenta de que las instituciones, las costumbres, creencias y programas den una apariencia de unidad a las personas, a las sociedades y a las naciones.

Sin embargo, lo que existe es una “*desinstitucionalización*” que se explica como:

...el debilitamiento o la desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismo legales, y más simplemente la desaparición de los juicios de normalidad, que se aplicaban a las conductas regidas por instituciones. Entramos en unas sociedades a las que algunos que se complacen en calificar de tolerantes, palabra agradable de escuchar, pero cuyas normas se borran, con lo que se favorece la coexistencia de varios tipos de organización social y conductas culturales en cada ámbito, o que es a la vez liberador y angustiante.⁴¹

Un claro ejemplo de lo anterior lo constituye la reconfiguración de la función de la familia. En el mundo de la *globalización* existe la familia ampliada o nuclear, monoparental, recompuesta u homosexual; constituida por matrimonio, concubinato declarado o no y sus implicaciones en lo normativo-jurídico y en los derechos e intereses personales, en la formación de la personalidad de los hijos e incluso en las relaciones sexuales de los adultos, se puede agregar las implicaciones en la condición femenina e incluso en la paternidad. La escuela tampoco escapa en este proceso de desinstitucionalización.

⁴¹ Ibid., p. 45.

La idea de escuela descansó durante mucho tiempo en la voluntad de conducir la formación de sus alumnos a través de las “disciplinas” hacia el mundo superior de la razón y el conocimiento, es decir, para avanzar hacia el progreso; estas bases dieron forma a la escuela como institución; en la actualidad, las propuestas pragmáticas del currículum proyectan y valoran las “competencias” mínimas necesarias para la vida, sólo que ¿para qué tipo de vida? Esta escuela privilegió el valor universal de la cultura a través de la socialización –del aprendizaje de roles sociales-; en el presente, los roles sociales se han trastocado, así como los valores universales de la cultura: la Verdad, el Bien, lo Bello; en nuestra circunstancia actual ya no se privilegia una educación cultural, sino más bien utilitarista e instrumental.

La preocupación sustantiva en la sociedad global es situar la desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante los cuales se construían las relaciones entre las personas. Su consecuencia es evidente, deviene de las contradicciones que se imponen en las normas de la producción, del consumo y las del sistema político; en esta circunstancia el individuo se reduce a un calidoscopio de comportamientos tan diversos que no pueden generar ningún principio de unidad de la personalidad, o bien, esa unidad se busca incesantemente en una herencia cultural, una lengua, una memoria, una religión o hasta una libido tan impersonal como una cultura.

De allí la paradoja central de nuestra sociedad: en el momento en que la economía se mundializa y es transformada por las nuevas tecnologías, la personalidad deja de proyectarse hacia el futuro y se apoya, al contrario, en el pasado o en un deseo ahistórico.⁴²

Al mismo tiempo, el orden político ya nos es fundante del orden social. Hoy se vive una condición de incredulidad ante el imperio de la ley; la crisis de lo político se ha agudizado al grado que la representatividad y la confianza en los partidos políticos se desmorona toda vez que se han convertido en empresas políticas que utilizan

⁴² Ibid., p. 48.

recursos legales o ilegales para producir presidentes, senadores o diputados que pueden ser “elegidos” por el electorado para defender intereses particulares y a los que ya no se les considera como agentes de la creación social ante los grandes problemas de una nación.

Por otra parte, en el mundo entero se han creado fronteras cada vez más difíciles de bordear. Es un muro que se fortalece internamente en las naciones cuando se reconocen las graves problemáticas de la juventud y de las personas mayores, el desempleo, la droga, la inmigración, la violencia o la corrupción. Hacia el exterior la línea es trazada por los países ricos para definir la pobreza, para definir la desintegración social.

En la actualidad, esta frontera evidencia objetivamente a los excluidos o los pobres como los depositarios de la responsabilidad de la inseguridad y de la caída que arrastra a una buena parte de la clase media. Sin embargo, las estadísticas del Estado no dan cuenta de los individuos que están en condiciones de trabajar y no tienen un empleo formal, el número de desempleados declarados, los estudiantes que retrasaron la edad habitual de ingreso a una vida profesional que se ha vuelto llena de incertidumbre, los pre-jubilados y aquellos que no se presentan en el mercado de trabajo luego de los cuarenta y cinco o cincuenta años porque ya no hay posibilidades de contratación.

La extensa mayoría que se encuentra en la miseria no es por lo tanto, una condición de vida querida por ellos, es una consecuencia de la desintegración y marginación social que tiene su punto clave en la *globalización* y que acentúa la exclusión en aquellas poblaciones más directamente en riesgo como los indígenas, los desempleados, los jóvenes, los inmigrantes o las habitantes de zonas más desfavorecidos.

La condición y circunstancialidad del tiempo presente en la *globalización* da cuenta de:

...la existencia de sistemas sin actores y actores sin sistema, dado que casi nunca hay relaciones de reciprocidad entre las normas institucionalizadas y las motivaciones de los actores socializados...(debemos acostumbrarnos) a la desaparición de la Sociedad, si ésta se define como el principio regulador de las conductas. Vivimos en un mundo de mercados, de comunidades y de individuos, y ya no en un mundo de instituciones.⁴³

Aquel Estado que durante mucho tiempo enmarcó los problemas sociales en el ámbito de lo nacional y el desarrollo económico lo definió como la asociación de inversiones productivas y mecanismos sociales y políticos de redistribución en su interior, se encuentra en el debate de integrar y combinar las tendencias de la economía, la sociedad y la cultura; sin embargo en esta integración se tiende a excluir a una extensa capa de la población que vive cotidianamente en la ruptura de la sociedad.

¿Es posible no ser sensible al fracaso de las políticas sociales que encuentran su máxima contradicción ante un crecimiento económico que paradójicamente ha abierto una enorme brecha entre ricos y pobres?, ¿Cómo ser insensible ante una espiral de exclusión, violencia, desinstitucionalización y desocialización que caracteriza el tiempo presente?, ¿En qué sociedad es posible que vivan los niños y niñas en un futuro que es posible construir desde el presente?

⁴³ Ibid., p. 52.

1.1.3 La cultura. Ironía de un saber fundamentado en el no saber.

Las promesas de las nuevas tecnologías en la sociedad de la información requieren, para realizarse, de una sociedad más democrática, más culta y más justa, para que no sólo exista la posibilidad de que todos puedan acceder libremente al conocimiento y puedan participar sin restricciones en él, sino que también sean compensados los que tengan menos oportunidades de hacerlo. La sociedad del conocimiento puede ser más o menos igualitaria y eso significa que no puede pensarse sobre ella, hacer políticas alternativas sin apelar a su condición ética, a la justicia distributiva, tanto en el ámbito escolar como en la vida de las personas en general... Lo cual significa que debe haber una política pública al respecto, pues la dinámica de la realidad establecida, la iniciativa privada y el mercado no van a remediar los déficit que impiden un acceso universal mínimo igual para todos.⁴⁴

José Gimeno Sacristán

La condición del tiempo presente que impone la *globalización* se corresponde con nuevas formas de pensamiento en un mundo en el que los saberes fluyen y cambian con rapidez una identidad más inestable. Las aplicaciones del conocimiento han transformado los procesos productivos, las formas de vida, las miradas con que se ve el mundo y han impuesto un acelerado ritmo de cambio que ha afectado al desarrollo del propio conocimiento. Sin embargo, este proceso discurre movilizado por diversos impulsos y por el antagonismo de diversas fuerzas que no se pueden desvincular de las condiciones sociales, políticas y culturales que implican desigualdades entre sujetos, grupos y países, desregulación de mercados, hegemonía del capital, debilitación de la democracia, ascenso del conservadurismo, menor valor del papel del Estado, discriminación y segregación por motivos de género, cultura, entre otros.

Esta circunstancialidad del tiempo presente ha dado lugar a que se crearan nuevas condiciones para la sociedad que se advierte más inestable, cambiante, incierta e incontrolada, en la que aparecen y desaparecen referentes para el sujeto

⁴⁴ GIMENO, José. *La educación que aún es posible*. Morata, Madrid, 2005. p. 55.

y se alteran las relaciones en las que vive inmerso. En esta lógica y dinámica, se repite insistentemente que el progreso es inevitable, pero no se dice que éste implica un camino que no se traza para alcanzar una determinada meta de orden social o cultural; sino que se advierte, como un proceso ininterrumpido de cambio que se revisa a sí mismo, que no es necesariamente innovador, sino que está orientado hacia la novedad que se supera a sí misma en un proceso de alteración constante.

Esta nueva condición del tiempo presente se advierte:

...desde el frecuente uso de ciertas tecnologías como el teléfono móvil, la posibilidad de acceder a la nueva biblioteca de Alejandría, hacer los deberes escolares desde el ordenador, sacar un billete de avión por Internet, propiciar una personalidad con una identidad más cosmopolita. También la conocemos por destruir muchos empleos y crear otros para los que se requieren nuevos modos y contenidos de formación.⁴⁵

Esta realidad expresada a través de la metáfora de la *sociedad del conocimiento y la información* se utiliza para caracterizar lo que se considera es una nueva condición de la realidad cultural. Sin embargo, es una metáfora que no aclara en qué consiste y de qué manera una sociedad es en verdad *de la información y del conocimiento*.

No cabe duda, sin embargo, que uno de los posicionamientos discursivos enfatiza que la sociedad de la información “es aquella en la cual la generación, procesamiento, dominio y propagación del conocimiento se convierten en fuentes de riqueza y de transformación de las actividades productivas.”⁴⁶ La información, bajo esta idea, es determinante para la sociedad, pero sólo cierta información que se vincula con la actividad económica y el empleo. Esta “cierta información” traducida en saberes y en innovación se constituye en “valor productivo”, es decir, el conocimiento es fundamental como capital y como formación de la fuerza de

⁴⁵ Ibid., p. 39.

⁴⁶ CASTELL, Manuel. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. V. 1. La sociedad red*. Alianza Editorial, Madrid, 1997. p. 47.

trabajo, y al mismo tiempo, se destaca como transformación determinante y sustantiva de las relaciones productivas, de las relaciones entre países y culturas e incluso de los sujetos toda vez que la inclusión o exclusión dependen del nivel de dominio de unos determinados conocimientos.

Lo realmente nuevo en esta circunstancialidad de la *globalización* implica:

En primer lugar, el *stock* de conocimiento disponible se acrecienta enormemente (más bien el de un determinado tipo).

En segundo lugar, la posibilidad existente de que ese *stock* sea más accesible.

En tercer lugar, que se disponga de información sobre más cosas (banales y trascendentes).

En cuarto lugar, la circulación de contenidos incrementa su fluidez (algunas formas de hacerlo) a través de canales por los que discurre información (unos más asequibles que otros).

En quinto lugar, la presencia de más actividades y agentes que reproducen y reinterpretan el conocimiento.

En sexto lugar, los medios de comunicación acrecientan su presencia en la vida cotidiana, marcando la actualidad, ocupando nuestro tiempo, etc.

En séptimo lugar, más individuos pueden participar de estas tendencias (en diferentes tipos y niveles de información y en desigual medida unos respecto de otros).⁴⁷

Esta condición de la *globalización*, coloca al conocimiento y la información en mercancías que pierden su identidad sustantiva como manifestaciones de diferencias de formas de vida, como valor de uso en la satisfacción singular de necesidades para convertirse en exclusivo valor de cambio. El mercado, disuelve y trivializa el valor singular del conocimiento a través de la distribución del poder y los modos de ejercerlo, por la reestructuración de las clases sociales, las formas de inserción de los individuos, por las relaciones sociales y las actividades humanas en general. En otras palabras, los individuos o grupos o países que detentan el poder del conocimiento pueden prever y modificar opiniones, actitudes y comportamientos, para “alterar” la cultura.

⁴⁷ GIMENO. Op. cit., p. 47.

Esta realidad impide la movilización de los recursos culturales y al mismo tiempo:

...son la democracia y la autonomía del ciudadano libre las que se ponen en peligro ante la desigual capacidad de los individuos y de los diferentes grupos para hacerse presentes en la sociedad de la información.⁴⁸

La realidad hace emerger que no todas las sociedades son del conocimiento o de la información; que no todos los sectores e individuos singulares participan por igual de ella y al mismo tiempo están ubicados con iguales oportunidades ante sus posibilidades o “potencialidades”; que la ignorancia y la superstición siguen existiendo; que la información también es desinformación sobre hechos cotidianos sustantivos⁴⁹; que la información llega a ser trivial, banal y consumir un tiempo inimaginable en los medios de comunicación.

Al mismo tiempo, implica el reconocimiento de que existen sociedades donde la información no circula con libertad, en especial cierto tipo de información, sino que circula la que tolera, la que permite y posibilita las reglas establecidas por los poderosos que detentan el conocimiento. Aún cuando se cantan las virtudes de la regulación democrática de la información es evidente que no han desaparecido los filtros de acceso al conocimiento ni al menos que haya desaparecido la brecha entre el saber y la ignorancia.

Si bien es cierto que la información es apertura al intercambio cultural entre individuos y grupos humanos, lo cual permite la comunicación intercultural, no obstante, la información se instala al servicio del mercado lo cual reduce los intercambios en transacciones comerciales, con la finalidad principal de producir

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ Pero también sobreinformación, es decir, es tal la cantidad de información que el individuo recibe de manera fragmentada y/o segmentada, en ocasiones descontextualizada que no le es posible integrarla en esquemas de pensamiento para comprender mejor la realidad y su actuación sobre ella. Al mismo tiempo, tiene que afrontar este mundo que se ha convertido más complejo como consecuencia, en este sentido de la información, es comprensible que se sumerja en una perplejidad y abandonarse en la seducción por lo que aún no comprendiendo se le presenta como atractivo.

beneficio, esto implica saturar al individuo o a los grupos con informaciones seductoras y poco formativas.

El aumento vertiginoso de la información y el conocimiento desde la saturación incomprensible crea condiciones para que los individuos al no disponer de criterios propios de actuación sean fácil presa de la manipulación y seducción publicitaria. El individuo sólo se constituye en respuesta intuitiva y emocional ante la presentación de imágenes.

Otra manifestación de la sociedad de la información y del conocimiento al servicio del mercado y de los medios de comunicación es que se convierten en publicidad comercial y en propaganda política. “En el territorio del consumo es evidente que la información se transmuta en placentera y seductora publicidad.”⁵⁰ El objetivo es indiscutible y abrumador, la persuasión a cualquier precio y por cualquier medio.⁵¹

Información y conocimiento que se traduce en publicidad y que se inscribe en cualquier medio para vender ideas, valores o productos. “Todo forma parte del gran ritual consumista. La única coherencia del medio es su lógica comercial. Se venden los objetos, las ideas, las experiencias, las esperanzas y hasta las alegrías y dolores.”⁵²

Se constituye así, un conglomerado de medios de comunicación situados en la instantaneidad y en la tendencia mercantilista bajo las exigencias del mercado, lo cual los convierte en medios triviales, vacíos, destinados al espectáculo, preocupados por las formas y las sensaciones, subordinados a lo sorprendente, lo espectacular y lo emotivo. Esta realidad sucedánea invade todos los ámbitos de la

⁵⁰ PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid, 1999. p. 105.

⁵¹ Basta recordar la guerra publicitaria en los medios de comunicación contra la propuesta política de la coalición Por el Bien de Todos encabezada por Andrés Manuel López Obrador en la campaña electoral del 2006.

⁵² PÉREZ GÓMEZ. Op. cit., p. 106.

vida cotidiana de los individuos, del trabajo, el consumo, la política e incluso el mundo de las relaciones amorosas.

Este activo y dinámico influjo de los medios de comunicación, particularmente de la televisión, conduce a la aceptación de que la auténtica realidad es la que presentan y además la única; son el espacio donde se construye la sociedad y la cultura, la representación de lo real. Abren las condiciones para la complacencia, la pasividad, la manipulación silenciosa y soterrada, lenta y eficaz. Son el medio para la construcción y proliferación de estereotipos que traducen la complejidad de la realidad en categorías simples y manejables, siendo sus cualidades lo sensorial, lo intuitivo y lo emocional. Su difusión y reproducción se comprueba sobre las diferencias en función del sexo, la raza, las clases sociales o el origen geográfico.

Bajo esta perspectiva, la información y el conocimiento se convierten en simples prejuicios o creencias. Es decir, la información y el conocimiento se objetiviza como algo aceptado y tienen el asentimiento de la gran mayoría, por lo tanto rebasan una intención voluntaria individual. Dado que no se constituyen como parte de idiosincrasias personales, podríamos decir que son parte del paisaje cultural, del imaginario colectivo, caen en el lugar común, por lo tanto, tienen una validez pública y social.

Bajo estas condiciones se ancla el prejuicio, se admite y se excluye o diferencia a ciertos tipos humanos porque el juicio ha sido sustituido; y por lo tanto, se renuncia a la capacidad de juicio, de pensamiento, de reflexión y de acción alternativa.

Sin embargo, no se puede vivir sin prejuicios. Nadie está libre de ellos. Pero entre más libre de prejuicios, menos apropiado es uno para lo puramente social.

Aferrarse a los prejuicios es un pasaporte a visualizar un mundo ya predispuesto, y ello fomenta la dificultad de la apertura a nuevas interrogantes y cuestionamientos que conduzcan a un cambio significativo.

Encarar los prejuicios implica un abrirse a la experiencia, a un camino no seguro, y ello esfuerza el pensamiento por generar otros significados posibles a través de juicios que puedan traducirse en acciones.⁵³

Desde este punto de vista, resulta imposible dejar de pensar en la pérdida de los objetos y del sentido. Al mismo tiempo, no es de extrañar que el conocimiento científico se muestre perplejo al compartir su status junto con la proliferación de creencias fantásticas, supersticiones, fanatismos, parapsicologías y parareligiones.

La utilización de la información y del conocimiento configura a la actividad humana a través de la economía, la rapidez y la seguridad en la consecución eficaz de objetivos predeterminados. Bajo esta consideración, prevalece una obsesión por la eficiencia y eficacia⁵⁴ como objetivo prioritario en la vida social y cultural. Los supuestos de esta concepción implica que:

⁵³ Todo prejuicio oculta un pedazo del pasado; es decir; encierra un juicio, que en su día, en el pasado, tuvo un fundamento implícito en la conceptualización empleada en dicha época y por eso se legitimizó en la experiencia. Sin embargo, dicho juicio se ha arrastrado hasta lo actual sin revisión ni reparo a lo largo del tiempo. Siempre está bien anclados en el pasado, por eso avanza el juicio y lo impide, imposibilita una experiencia del presente. Se mezclan valores y significados de diferentes épocas, ya sin el anclaje de sus presupuestos. Preserva a quien juzga de exponerse abiertamente a lo real y de tener que afrontarlo pensando y analizando las ideologías. Finalmente, el prejuicio protege de la experiencia, ya que todo lo real pareciera ya estar previsto de algún modo. Ver ARENDT, Hannah. *¿Qué es la política?* Paidós, Barcelona, 2001. pp. 43-55.

⁵⁴ Erich Fromm considera que la "eficiencia máxima lleva como consecuencia al requisito de la mínima individualidad. Se cree que la máquina social trabaja más eficientemente cuando los individuos son rebajados a unidades puramente cuantificables...Tales unidades pueden manejarse de modo más fácil mediante reglas burocráticas, porque no causan molestias ni crean fricciones. Mas para alcanzar este resultado, el hombre debe ser individualizado y enseñado a hallar su identidad en la corporación antes que en él mismo". FROMM, Erich. *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada*. Fondo de Cultura Económica, México, 2005. p. 42.

...en toda práctica social pueden definirse los objetivos concretos especificados concretos desde fuera y de forma previa; los fines justifican los medios y cualquier medio es aceptable si nos lleva a la consecución de los objetivos previstos, los resultados pueden identificarse, medirse y evaluarse con rigor, **todo proceso social puede, en definitiva, considerarse un proceso mecánico y previsible**, es en cierta medida un proceso de producción de bienes culturales y puede regirse por los criterios y especificaciones de cualquier otro proceso de producción.⁵⁵

En el mundo donde lo que importa es la eficiencia y la eficacia como valores supremos del éxito, el “pensar” no tiene cabida.⁵⁶

El “pensar” se convierte en una pérdida de tiempo toda vez que se ha impuesto la idea de que no existe más que una única realidad; se ha instalado la tesis de la futilidad e impotencia del empeño humano individual o colectivo; se ha cristalizado un pensamiento conservador y conformista que se vincula con la posición del poder y dominio social de la información y del conocimiento, así como del poder de adquisición desde lo económico.

La cultura en el mundo de la *globalización* se sitúa bajo la velocidad, el goce, el narcisismo, la competencia, el éxito, la realización, las apariencias, en otras palabras, en un no saber.

¿Cómo desprender-se de la contradicción, la paradoja y el engaño del saber que se posiciona desde el no-saber?, ¿Es el no –saber un destino inevitable?, ¿Es posible una cultura que nutra de contenido las interacciones sociales?, ¿Más humanas?, ¿Cómo defender el acceso al saber para todos?, ¿Cómo romper y combatir con la lógica de una cultura sumisa a la leyes del mercado?

⁵⁵ PÉREZ GÓMEZ. Op. cit., p. 119. Las negrillas son mías.

⁵⁶ ZEMELMAN, Hugo. Conferencia Magistral en el IV Encuentro Nacional y XI Regional de Investigación educativa: “Investigación Educativa para la transformación Social”. Colegio Nacional de Investigación Educativa. Tuxtepec, Oaxaca, 2007.

1.1.4 El sujeto. Ironía de la fragilidad de los vínculos humanos.

La subjetividad. Otra pregunta que es terrible. Yo no podría comentar nada sobre la subjetividad. Decíamos que es uno de los puntos más desconocidos. Lo único que podemos decir al respecto es que la subjetividad alude a un conjunto de disposiciones o capacidades del individuo en el marco de esa tensión entre estar determinado y no estar determinado. Este el punto fundamental de entender.

Es decir, si yo entiendo al individuo sólo como reflejo, como indicador de circunstancias históricas, económicas, etcétera, que lo están conformando porque vive de manera determinada, porque trabaja de una manera determinada, porque vive en una época determinada, porque está en una institución determinada, si sólo lo veo en este razonamiento, entonces todos los individuos son meros reflejos de esas circunstancias.

Ahí terminamos por objetivar al individuo, por decirlo así, en el sentido objetivado de reducirlo a sus circunstancias que lo determinan.⁵⁷

Hugo Zemelman

La soledad, el absurdo, el miedo, parecen ser condiciones constitutivas del hombre en los tiempos de la *globalización*. Es un hombre de la diversión que se vive como extranjero de sí, confundido en el mundo que le toca vivir, prisionero de sus apetitos de consumo, de sus funciones, de sus hábitos, de sus relaciones, sin dominio de sí mismo; pareciera que es tan sólo una exterioridad y un registro estadístico humano. Es el hombre que "...vive en la *inmediatez*, no sólo arrojado en lo exterior y lo sensorial, sino que vive instalado en ella...(en una vida) de la máscara y de las apariencias de las circunstancias externas..."⁵⁸

Es el "hombre estético" desde el pensamiento de Kierkegaard cuya existencia inauténtica se caracteriza por:

⁵⁷ ZEMELMAN, Hugo. "El magisterio ante los desafíos del presente" en: GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Hugo Zemelman. *La labor del maestro: formar y formarse*. Editorial Pax México, México, 2006. p. 100.

⁵⁸ CAÑAS, José Luis. *Soren Kierkegaard. Entre la inmediatez y la relación*. Editorial Trotta, Madrid, 2003. p. 25.

La finalidad del goce inmediato, del instante fugaz, de lo indiferente o de lo interesante...encara la realidad claramente desde el punto de vista de la <<exterioridad>>: vive una existencia no comprometida que tiene como objetivo de toda acción la búsqueda instintiva del placer inmediato. La espontaneidad que lo dirige obedece al *instante* y al *interés* egótico propio, por lo que su existencia no posee unidad: es una secuencia indeterminada de momentos yuxtapuestos, despojada de forma o estabilidad. La *inmediatez* es la única vía para el hombre “estético”, y todo lo que no pertenece al presentismo del<<instante>> y el <<interés>> no posee validez para el hombre inmediato. Así, la vida y la acción del esteta es determinada únicamente por su estado de ánimo en cada momento y esta es su forma natural de relación con el mundo...⁵⁹

El hombre de la *globalización* es el habitante sin vínculos, específicamente sin vínculos fijos y establecidos, *frágiles*, que inspiran un sentimiento de inseguridad y deseos contradictorios que implican un ánimo de estrechar lazos y paradójicamente mantenerlos los más laxos posibles para poder desanudarlos, paradoja que desemboca en la imposibilidad de actuar.

Esta fragilidad de los vínculos humanos es una fuente de “...incertidumbre, vulnerabilidad y abandono social.”⁶⁰ Un claro ejemplo es la fragilidad de los lazos tradicionales de parentesco y de las posibilidades conyugales de por vida.

Así, bajo esta perspectiva, se considera el amor y el “estar enamorado” como una circunstancia natural, recurrente, susceptible de repetirse toda vez que existe una súbita abundancia y disponibilidad de posibilidades amorosas “...en tanto serie de intensos, breves e impactantes episodios, atravesados *a priori* por la conciencia de su fragilidad y brevedad. La clase de destreza que se adquiere es la de “...terminar rápidamente y volver a empezar desde el principio...”⁶¹

El amor se inscribe en la cultura de consumo como una mercancía más. Como un producto de uso inmediato, de solución rápida y de satisfacción instantánea, que

⁵⁹ Ibid., p. 46.

⁶⁰ HARGREAVES, Andi. *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Morata, Madrid, 2005. p. 102.

⁶¹ BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* Fondo de Cultura Económica, México, 2006. p. 20.

no requiere de esfuerzos prolongados y recetas infalibles. Supone deseo sin espera, esfuerzo sin sudor y resultados inmediatos. Significa "...la posesión, el poder, la fusión y el desencanto..."⁶² Es decir, sigue las pautas del consumo y sólo se requiere la pericia de un consumidor promedio, moderadamente experimentado; la relación es para consumo inmediato y para uso único.

De aquí se desprende que el habitante de la *globalización* vive seducido por la oportunidad de lanzarse a la aventura de lo desconocido y lo impredecible como el atractivo más grande del amor. Es un hombre que ha desarrollado un arte para romper las relaciones y salir con las menos raspaduras de ellas.

Se vive con "mascaradas" que una vez retiradas se muestra el verdadero rostro humano con anhelos postergados, nervios destrozados, miedos, soledad, hipocresía, egoísmo, insatisfacción, heridas, desengaño, frivolidad, vulgaridad y un yo ilimitado que no se cansa de repetirse a sí mismo; por lo tanto:

Las ataduras y los lazos vuelven "impuras" las relaciones humanas, tal como sucedería con cualquier acto de consumo que proporcione satisfacción instantánea así como el vencimiento instantáneo del objeto consumido.⁶³

Se conforma una vida dedicada al consumo inscrita en la liviandad, en la velocidad, en la novedad y variedad. Se construye "...el personaje del siglo XXI (que) ha de ser en el aspecto *real- cotidiano* de su vida, un trabajador productor de ganancias y un ente consumista con un horizonte mental fijado en la inmediatez."⁶⁴

Este sujeto se encuentra tan amenazado en el mundo de hoy en día "...por la sociedad de consumo que nos manipula o por la búsqueda de un placer que nos encierra en nuestras pasiones."⁶⁵

⁶² Ibid., p 23.

⁶³ Ibid., p. 70.

⁶⁴ DIETERICH. Op. cit., p.151.

⁶⁵ TOURAINE. Op. cit., p. 63.

En los tiempos de la *globalización*, el hombre se transforma en un:

...*Homo consumens*, el consumidor total, cuya única finalidad es *tener* más y *usar* más. Esta sociedad produce muchas cosas inútiles y, en igual proporción, mucha gente inútil. El hombre, es tanto mero diente de un engranaje de la máquina de producción, su vuelve una cosa y cesa de ser humano. Gasta su tiempo haciendo cosas en las que no tiene interés, con gente por la que no está interesado, produciendo cosas que no le interesan. Y cuando no está produciendo, está consumiendo.⁶⁶

Este personaje-habitante-hombre de la *globalización* se vuelca decididamente a favor de la lejanía, la distancia y la imaginación gracias a la infinita base material tecnológica que en sí misma es amplia, flexible, atractiva y plena de aventura. Sus posibilidades evidencian que: “La proximidad ya no implica cercanía física; pero la cercanía física ya no determina la proximidad.”⁶⁷

El advenimiento de la proximidad virtual hace del “estar conectado” algo más habitual y superficial, más intenso y más breve. “Estar conectado” no significa lograr establecer un vínculo porque es más económico que “estar relacionado” y al mismo tiempo menos benéfico y provechoso en la construcción de relaciones duraderas y en su conservación.

La preponderancia del mercado reconoce en este actor solitario, autorreferente y preocupado por sí mismo el origen del crecimiento económico. La conquista del mercado implica:

...un mundo donde la solidaridad, la comprensión, el intercambio, la ayuda mutua y la compasión (todas ajenas al pensamiento económico y aborrecibles para la economía práctica) dejan en suspenso o dan la espalda a las elecciones basadas en la racionalidad y la búsqueda del propio interés individual.⁶⁸

⁶⁶ FROMM. Op. cit., p. 47.

⁶⁷ BAUMAN. Op. cit., p. 87

⁶⁸ Ibid., p. 97.

El éxito de la ofensiva del mercado es la gradual erosión de las habilidades de socialización, lo cual implica que las relaciones interpersonales de los actores de la *globalización*:

...funcionan cada vez más seguidos en “modalidad de agencia”, actuando de forma heterónoma, siguiendo instrucciones explícitas o subliminales, y guiados principalmente por el deseo de cumplir las órdenes al pie de la letra y por el miedo de apartarse de los modelos en boga. El magnetismo seductor del comportamiento heterónomo redundando sobre todo en un abandono de las responsabilidades: una receta autorizada que viene en un mismo paquete junto con un acta que nos libera de la necesidad de tener que responder por los resultados adversos de su aplicación.⁶⁹

Bajo esta perspectiva, la solidaridad humana no tiene cabida en la cultura del consumo y en la esencia del mercado:

Perdido por el camino ha quedado el valor intrínseco de los otros en cuantos seres humanos únicos e irrepetibles, así como las preocupaciones por el cuidado de la propia y ajena especificidad y originalidad.⁷⁰

Al mismo tiempo, se libra el reconocimiento de un mundo lleno de atrocidades que como novela de Laura Restrepo es “...una maldición entre dientes, la admiración secreta, el rencor soterrado. Viven en vitrina.”⁷¹ Es decir, una circunstancialidad histórica de actos inhumanos persistentes de manera cotidiana, despojada de toda connotación ética y convertida en la esencia misma de un juego de supervivencia.

Viven solamente los más fuertes sin importar a qué precio, sin importar los derechos humanos. “A medida que crece la lista de atrocidades cometidas, también crece la necesidad de aplicarlas cada vez con mayor determinación para impedir que las víctimas hagan oír su voz y sean escuchadas.”⁷²

⁶⁹ Ibid., p. 103-104.

⁷⁰ Ibid., p. 104.

⁷¹ RESTREPO, Laura. *Leopardo al sol*. Alfaguara, México, 2006. p. 11.

⁷² BAUMAN. Op. cit., p. 115.

Atrocidades que cobran su máxima expresión en las promesas de más cárceles, más policías, condenas más largas, donde las fuerzas de la ley y el orden reconocen que los causantes de la inseguridad son los criminales.⁷³ Se vive y se comparte la admiración por un Estado guardián y carcelero, vocero y censor en jefe de la nación que se ocupa de estos menesteres, en esencia, la potestad de trazar un límite entre lo humano y lo inhumano.

Es en esta distancia que cabe el poder de Estado: la expulsión, el exilio, la exclusión, la marginación, el arrinconar, el aplastar, la xenofobia. Aquí se expresan la más clara ironía de la fragilidad de los vínculos humanos y su dificultad para alcanzar la dignidad humana.

Se advierte, por lo tanto, un sujeto cuya existencia se libra a través de:

...los estereotipos, la frases hechas, la adhesión a lo convencional, los códigos de conducta estandarizados (que) cumplen la función socialmente reconocida de protegernos frente a la realidad, es decir, frente a los requerimientos que sobre nuestra atención pensante ejercen los acontecimientos y hechos en virtud de su existencia.⁷⁴

El sujeto de la *globalización* se inscribe en una serie de experiencias que no se integran entre sí, que se suceden en una marcha ininterrumpida o que tan sólo se yuxtaponen, como si cada individuo estuviera habitado por varios personajes cual obra de teatro; su vida transcurre al mismo tiempo en varios tiempos, en ausencia, las más de las veces de esta integración de las diferentes experiencias. Se ha debilitado y perdido fuerza el sometimiento progresivo a las normas de la vida social.

⁷³ Un ejemplo de lo que se refiere se expresa en el primer informe de gobierno de Felipe Calderón: "...este gobierno, como nunca antes aplica toda la fuerza del Estado para recuperar los espacios que han sido secuestrados por bandas de narcotraficantes y otras organizaciones delictivas y para evitar que algún Estado de la República sea su rehén". La Jornada. Lunes 3 de septiembre de 2007, p. 9. Incluso se expresa en el programa federal: "Limpiemos México".

⁷⁴ ARENDT, Hannah. *La vida del espíritu*. Paidós, Barcelona, 2002. p. 30.

La idea clásica de que la interiorización de las normas e incluso de las acciones coercitivas posibilitó en el individuo su conciencia de libertad; es decir, que lo definieron como individuo por referencia a límites y prohibiciones, ha perdido fuerza al extremo de casi desaparecer. La personalidad, en una sociedad que se organiza a través del consumo, no tiene principios de integración. Lo que subyace, es entonces, una crisis de la formación de la identidad personal.

Bajo esta perspectiva, el mundo de la condición humana presente determinada por la *globalización*, implica el reconocimiento de que la:

Descomposición de la sociedad y la personalidad que hace decir a muchos que desaparecen a la vez los principios de conflicto y de identidad, y que nuestra sociedad se parece más a una gran tienda o a un aeropuerto que a una fábrica o un sistema de normas jurídicas.⁷⁵

En la actualidad, lo que se puede advertir, es que la amenaza principal vinculada al sujeto es esta sociedad de masas en que el individuo escapa de toda referencia a sí mismo, donde es un ser exclusivamente de deseo que toma distancia de todo principio de realidad, a la búsqueda incesante de una liberación pulsional; es decir, impersonal.

Pero esta amenaza que se objetiva en puro mercado es condición para la exclusión de la esperanza y la incorporación de un sufrimiento que se traduce al sentir que el mundo donde habita el individuo está tan descompuesta como el orden institucional o la representación misma del mundo. Pareciera que es imposible salir-se del encierro de la cultura de masas.

Este sufrimiento que vive el individuo es tan real y tan vivo porque la pobreza, la inseguridad y el rechazo social son una condición vivida para quienes no se

⁷⁵ TOURAINE. Op. cit., p. 62.

identifican con el mundo del éxito ni con el mundo de la tradición.⁷⁶ Situaciones que involucran al individuo tan sólo a reivindicar su existencia individual y a alejarse paulatinamente de alguna causa de orden social; al mismo tiempo, que se integra a un orden social jerarquizado en la medida que la cultura de masas lo absorbe irremediamente. Es individuo porque "...si sólo se define como tal, acepta los llamados del mercado..."⁷⁷

Esta creciente autonomía de la economía ha provocado la casi extinción del espíritu comunitario –ciudadanía- basado en la participación de todos en la vida social a través de valores comunes. Ha posibilitado tan sólo, el aislamiento de los individuos, la mezcla de grupos e individuos de culturas diferentes, dar una importancia excesiva a las relaciones de poder y dependencia y extender zonas de marginalidad y anomia. Es decir, la sociedad de la *globalización* coloca al individuo en situaciones de exclusión que de pertenencia, de cambio que de identidad, de ambivalencia e incertidumbre que de convicciones, en experiencia inmediata de sí.

En concreto, el sujeto se afirma a sí mismo:

...bajo el efecto de lo que constituye la cara de sombra del individualismo: el deseo (que engendra la pasión) y sobre todo el sometimiento al dinero y el poder...a oscilar entre los estímulos del mercado y cuya libertad se limita a hacer de buen grado lo que está de acuerdo con el interés de los poderosos.⁷⁸

En síntesis, la *globalización* engendra un individuo aplastado por el mercado, un sujeto sin conciencia.

⁷⁶ La novela "La caverna" de José Saramago es una magistral obra narrativa que da cuenta de un mundo en rápido proceso de extinción situado en la tradición y otro mundo que crece y se multiplica como un lugar donde no parecen existir los límites: el mundo de la globalización. Ver: SARAMAGO, José. *La caverna*. Alfaguara, México, 2000, 454 pp.

⁷⁷ TOURAINE. Op. cit., p. 67.

⁷⁸ Ibid., pp. 93, 96.

¿Qué oportunidades se han de crear para que el sujeto pueda liberarse del estado de vaciamiento, oscuridad e indeterminación que parece le tiene destinado la globalización?, ¿Es el individuo tan sólo un solipsismo?, ¿Son posibles aún los espacios de reflexión, de análisis y de discusión para recuperar las utopías?, ¿Cómo darle vida nuevamente a la utopía reflexiva?

La construcción de una sociedad, de una cultura, de un sujeto y una educación diferentes más allá del Estado y del mercado tiene que partir invariablemente de esta circunstancialidad sociohistórica de la condición humana presente a través de una necesidad de relación ética. El profesional de la educación puede constituirse en la alternativa de relación ética a través de una formación que posibilite relaciones sociales libres del despotismo de la forma del valor y de la mercancía y con una democracia participativa –democratización sustantiva- lo cual significa una auténtica alternativa de cambio e impacto sobre las mayorías del futuro.

Sin embargo, un par de preguntas centrales como pre-texto que atraviesan este análisis: ¿Cómo defender y garantizar una escuela pública abierta a todos en medio de esta circunstancialidad socio-histórica del tiempo presente llamada “*globalización*”?, ¿Es la planeación de aula y la formación docente un espejo de la “*globalización*”?

II. LA EDUCACIÓN BÁSICA. RAZONES DE POLÍTICA DE ESTADO

Entre lo inacabado e interminable

La educación, objeto de los análisis y acuerdos de tantas y tantas reuniones, continúa su marcha en ciudades y aldeas, la mayor parte de las veces en una rutina sin encanto, en ocasiones conmovida por grandes transformaciones sociales, cada día más escasas en un mundo que tiende a la homogenización, o tonificada por la creatividad de los docentes que buscan afanosamente otra cosa, que nadie les ha dicho cómo lograr, pero que seguramente ya fue descubierta mil veces, por otros innovadores. Escasa es la memoria de la buena educación, que siempre ha existido, y que siempre hay que rescatar y reconstruir.⁷⁹

Miguel Soler Roca

La *globalización* coloca a la Educación Básica en un camino único, donde el cambio paradójicamente crea los medios para que la escuela se adapte mejor a lo que esta sociedad espera de ella; es decir, se prioriza y enfatiza una educación para la sociedad global cuya misión principal es la formación de individuos o trabajadores consumidores sin conciencia mediante la re-elaboración de una pedagogía vinculada al pensamiento pragmático "...que enfatiza los aspectos de eficiencia y productividad sobre aquéllos que se relacionan con procesos de conocimiento o de desarrollo personal".⁸⁰

Bajo esta perspectiva se visualiza el empleo como elemento regulador básico de formación; lo cual implica que formar un alumno se reduce a capacitarlo en un cúmulo de habilidades técnico-cognitivas que le permitan un eficiente desenvolvimiento en el empleo futuro. Se pre-determina un alumno cuyo:

⁷⁹ SOLER ROCA, Miguel. "Introducción" en TORRES, Rosa María. *Educación para todos. La tarea pendiente*. Editorial Popular, Madrid, 2000. p. 10.

⁸⁰ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Instituto de Estudios de Acción Social-Rei Argentina-Aique, Buenos Aires, 1996. p. 55.

...desempeño de salud, conocimiento y actitudes, comportamientos, hábitos, disciplina, o sea, es expresión de un conjunto de elementos adquiridos, producidos y que, una vez apropiados *generan la ampliación de la capacidad de trabajo* y, por lo tanto, de mayor productividad.⁸¹

En la *globalización* como en la *educación* lo que menos resulta importante es re-crear la cultura en el hombre:

...tampoco se busca habilitar al ser humano para que esté en condiciones de crear nuevas estrategias o procedimientos en relación al trabajo, sino paradójicamente de dotarlo de elementos cognitivos mínimos que le permitan desempeñarse con eficiencia en un puesto. No es por tanto preparar para la vida ni para la profesión, sino habilitar en determinadas técnicas...⁸²

No es de extrañar que los discursos provenientes de las esferas próximas al poder establecido insistan, una y otra vez, en acomodar la relación directa y casi natural entre sistemas educativos y productividad de los mercados. De esta manera la condición de mundo presente le impone al Estado la obligación de vincular la educación a los requerimientos del sistema productivo. Es un Estado cuya inversión conceptual publicitaria sirve:

...para representar la subordinación de la educación a las reglas del juego del mercado, explicita el melancólico cinismo que orienta, teórica y políticamente, al campo educativo en el centro del poder vigente.⁸³

De aquí, se desprende una filosofía utilitarista e inmedatista que considera la educación como instrumento de desarrollo económico. Este tipo de propaganda se presenta:

...sobre la base de argumentos que dejan de manifiesto su urgencia y razón de ser puesto que sólo así se pueden subsanar las maldades o perversiones de la esfera económica, del mundo de la producción, distribución y consumo. Estamos ante una línea de argumentación que se vale de implícitos perversos para derivar hacia las

⁸¹ FRIGOTTO, Gaudencio. "Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis en el campo educativo." en: GENTILI, Pablo. Op. cit., p. 133.

⁸² DÍAZ BARRIGA. Op. cit., p. 55.

⁸³ FRIGOTTO. Op. cit., p. 124.

aulas y centros de enseñanza las explicaciones de las crisis o fracasos económicos y sociales.⁸⁴

Bajo esta perspectiva, el discurso, los criterios y principios que subyacen a la empresa y al mercado se trasladan mecánicamente al ámbito educativo: “reconvertir” la planta productiva, la organización empresarial, combinación de las fuerzas de trabajo y estructuras financieras son necesidades de las empresas, la *Modernización Educativa* es una necesidad de la educación. Si en la empresa se habla de la *excelencia y la calidad*, en la educación estas finalidades se convierten en prioritarias.

La búsqueda incesante por la calidad y la excelencia que se constituyen en elementos sustantivos y estratégicos en las empresas para afrontar la hipercompetencia comercial del mundo globalizado, se traduce en el ámbito educativo en la competencia de las instituciones educativas para la asignación de recursos.⁸⁵

En el ámbito educativo y bajo este marco se afirma que:

⁸⁴ TORRES. Op. cit., p. 29.

⁸⁵ Un claro ejemplo de esta afirmación lo constituye el Programa Escuelas de Calidad. El lenguaje, las premisas y la ideología de este programa se sitúan en el discurso de la dirección empresarial que permea el lenguaje, la conciencia, la acción y las formas de análisis de quienes trabajan en la educación. El programa exhorta la autogestión en su dimensión económica, empresarial y profesional. El discurso de la gestión económica se acerca mucho a la perspectiva de “la gran empresa” porque destaca la educación como empresa económica y estimula la autogestión para que afronte las realidades económicas de la escolarización. La gestión empresarial aplaude el fundamento económico de la educación y otorga importancia al mercado como el mecanismo distributivo más eficiente y equitativo. El discurso de la gestión profesional constituye la representación más aceptable de la delegación de poderes y la articula con la perspectiva profesional decente en relación con la planeación y los fines. En síntesis, el establecimiento de una misión, visión, objetivos, la elaboración de políticas, la planeación, los presupuestos, la puesta en práctica y la evaluación e impacto en el aprendizaje de los alumnos recuerdan más los negocios que las acciones que antes se relacionaban con las instituciones educativas. Incluso forman parte de determinadas propuestas prácticas para resolver el problema de la calidad de la educación. Para ampliar sobre estas ideas ver: WHITTY, Geoff, Sally Power y David Halpin. *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Morata, Madrid, 1999, 215 pp.

...la calidad es quizá la que mejor caracteriza a nuestros tiempos. La calidad de vida es aspiración legítima de todo ser humano. Esta calidad de vida depende primordialmente de la calidad del quehacer humano, y en último término, de la calidad de los seres humanos. La riqueza de una nación depende de su gente. Y la función de la educación es crear seres humanos de calidad.⁸⁶

El torrente de información en torno a la calidad de la educación emplea como táctica un inventario de frases, eslóganes y metáforas que sirven para crear una preocupación generalizada por la enseñanza; así encontramos: *“La calidad parte del reconocimiento de que hay problemas”... “Los problemas se resuelven de raíz”... “Para resolver un problema se requiere información”... “La calidad depende de las personas que laboran en la escuela”... “La calidad educativa significa estar atentos a los problemas de la demanda”... “La calidad es un concepto relativo y dinámico”... “Siempre es posible esforzarse por lograr mejores niveles de calidad”... “La constancia en el propósito de mejorar la calidad es un elemento sin el cual no es posible hablar de un movimiento hacia la calidad”... “Mejorar la calidad del proceso significa orientar los esfuerzos hacia las personas”... “La calidad requiere liderazgo”.*⁸⁷

El problema –tal vez el peligro- de la frase y el eslogan es que representa una forma racional de persuasión que adquiere la categoría de verdad indiscutible; que no da cuenta de una concepción precisa del concepto, en el mejor de los casos, es limitada y parcial, e incluso, simplista. Situación que se exagera cuando:

...quienes no son educadores profesionales, como los políticos, los economistas y los empresarios, suelen interpretar y evaluar la calidad de la enseñanza en relación con valores ajenos al proceso educativo. Desde sus puntos de vista, la educación es ante todo, algo que sirve para cumplir objetivos extrínsecos, como el interés nacional, las necesidades económicas de la sociedad o las demandas del mercado laboral.⁸⁸

⁸⁶ SCHMELKES, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública, México, 1992. p. 11.

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 31-64.

⁸⁸ CARR, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Díada, Sevilla, 1998. p 10.

Desde el pensamiento de este autor solamente en la medida en que los profesores se consideren educadores profesionales, percibirán que en la enseñanza, la calidad se refiere a su valor intrínseco en cuanto proceso educativo digno de consideración. La enseñanza será de “calidad” en la medida en que se perciba intrínsecamente educativa y no como, por ejemplo, un proceso de instrucción o entrenamiento pasivo.

Es evidente que la Educación y la política se han vuelto cuestiones técnicas en tiempos en que la política revela cada vez su fracaso y sus límites; por lo tanto, resulta imprescindible situar lo político de la política educativa para abordarlo en la complejidad del acto de educar.

2.1 Política Educativa Internacional. La perseverancia de la política políticamente correcta.

Yo llamo política a la actividad lúcida cuyo objeto es la institución de una sociedad autónoma y las decisiones que conciernen a los emprendimientos colectivos.⁸⁹

Cornelius Castoriadis

Los organismos hegemónicos internacionales presionan para combatir el problema de la “deficiente” calidad de la educación que se desarrolla en diversos países, como México, al expresar que:

Se ha llegado al término de un proceso educativo mediante el cual se han obtenido abundantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la eficiencia, la calidad y la equidad. Pasar de este sistema a otro que privilegie la calidad y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad, así como las sinergias entre los distintos procesos de difusión y de generación del conocimiento, y entre ellos y la economía, constituye la gran tarea de América Latina para el próximo decenio.⁹⁰

Bajo esta perspectiva del debate de la calidad de la educación como punto neurálgico de la globalización, Gimeno Sacristán advierte “...que en estos momentos, en los que se cantan las virtudes de la educación, mientras se restringen los recursos dedicados a ella y las políticas educativas ceden su prioridad a otras prioridades, cuando se exageran los controles de eficacia sobre los sistemas escolares con la vista puesta en la *calidad total* –expresión fantasmagórica, donde las haya- conviene rescatar algunos principios de sentido común: **la calidad de los profesores es el límite de la calidad total que puede obtenerse en el sistema educativo.**” GIMENO SACRISTÁN, José. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, Madrid, 2000. p. 119. Las negrillas son mías.

⁸⁹ CASTORIADIS, Cornelius citado por FRIGERIO, Graciela. “En la cinta de Moebius” en FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker. *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2005, pie de página No. 66, pp. 30-31, Serie Seminarios del CEM.

⁹⁰ CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL-UNESCO, Santiago, 1992. p. 14.

Aunado a lo anterior, se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia la *Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos* (5 al 9 de marzo, 1990), donde se abordó la importancia de renovar la conciencia y el compromiso internacional respecto a la importancia y urgencia de acrecentar los esfuerzos e impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación. En la conferencia se presentaron datos alarmantes, que en ese momento evidenciaban el déficit educativo internacional y su impacto principalmente en los países en vías de desarrollo. Déficit educativo anclado en el mundo de la *globalización*:

Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.

Más de 960 millones de adultos - dos tercios de ellos mujeres son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.

Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.

Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.⁹¹

Esta realidad permitió tomar una postura con relación a que la “falta” de educación básica que sufre un importante porcentaje de la humanidad y desde la lógica de la *globalización* impide a la sociedad hacer frente a los problemas de estancamiento y decadencia económica.⁹² La *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, por ejemplo, constituye

⁹¹ Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>. 4 de marzo de 2007.

⁹² Jurjo Torres considera que: "...las crisis económicas, e incluso la conflictividad social, es frecuente que sean explicadas por algunos sectores vinculados a los poderes político-económicos dominantes como fruto de una caída de los niveles escolares, de que ya no se trabajan en las aulas ciertos conocimientos y destrezas elementales (y las reformas educativas) que desde la derecha política se ponen en acción...se caracterizan por la restauración de modelos educativos conservadores, modelos que en muchos países anglófonos y anglófilos etiquetan como un movimiento de vuelta a lo básico." TORRES. Op. cit., p. 29.

Bajo esta consideración no resulta extraño que se haya suscrito la *Declaración Mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Sin embargo, habría que reconocer en el Banco Mundial el arquitecto principal de esta Conferencia y al mismo tiempo quien impulsa la idea de que la expansión educativa implica mejoría en la calidad educativa y de la igualdad de oportunidades bajo un pensamiento economicista. El Banco Mundial sugiere "que la inversión en niveles de educación primaria o básica presentará los mejores resultados en términos del producto interno bruto". TORRES en GENTILI. Op. cit., p. 187.

un dispositivo propagandístico-ideológico toda vez que considera que para revertir estos datos se precisa invertir en la educación, ya que constituye un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero, que puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional, considera a la educación como una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social, reconoce que la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todo por lo tanto, una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo.⁹³

Este dispositivo discursivo sitúa retóricamente la educación bajo el ropaje de un concepto “vertebrador” -que es parte de la arquitectura de la *globalización*- para explicar la posibilidad del fortalecimiento de la economía mundial, de la erradicación de la pobreza y del avance de la democracia, a través del posicionamiento de que todo sujeto se “educa” para ***satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje***; es decir, a través de este concepto el Banco Mundial orienta los sistemas educativos para dar respuesta a las exigencias del capital global toda vez que dicta una política educativa internacional para:

Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Prestar atención prioritaria al aprendizaje. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica. Mejorar el ambiente para el aprendizaje. Fortalecer concertación de acciones. Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.⁹⁴

⁹³ Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Op. cit.

⁹⁴ Idem.

El discurso de la Conferencia y de la Declaración de Jomtien, Tailandia de 1990 olvida que la población que registra como estadística se ubica en países con una deuda externa que los oprime; con gobiernos y oligarquías que basan su riqueza en la corrupción; que viven en la pobreza absoluta cuya causa es la distribución extremadamente desigual del ingreso; que habitan en países con un exorbitante gasto militar y casi nula inversión en educación científica y tecnológica; donde el poder del Primer Mundo impide procesos de reformas profundas con matices populares, finalmente, son países cuya clase política-empresarial se subordina a los centros de poder mundial y a su proyecto hegemónico⁹⁵ del capital.

Bajo esta lógica de la *globalización*, los problemas que se hicieron evidentes en Jomtien, Tailandia continuaron en la década que cerró el siglo XX. Según datos de la UNESCO en torno a la educación:

...en 1985 el mundo contaba con 886 millones de personas analfabetas de 15 y más años, cifra que paso a 885 millones en 1995. Las estimaciones para 2005 son de 870 millones de analfabetos. En los países en desarrollo las respectivas cifras son: 863 millones (1985), 872 millones (1995) y 861 millones (2005). En América Latina la situación no es mejor: 44 millones en 1985, 43 en 1995 y 41 en 2005...La meta de la escolarización primaria universal no tuvo mejor suerte. Los 10 millones de niños fuera de la escuela que había en América Latina en 1985 habrían pasado a ser 7 en 1995 mientras que en África la situación se habría agravado pasando, en esas mismas fechas de 32 a 44 millones. La infausta cifra de 130 millones de niños fuera de las aulas en todo el mundo sigue siendo invocada en los medios internacionales como reveladora de la incapacidad de las sociedades de satisfacer uno de los derechos fundamentales de todo niño.⁹⁶

Estos datos son un ejemplo del tramo recorrido en una década, camino que no puede considerarse homogéneo, ni lineal, pues aunque se dinamizó el proceso de

⁹⁵ Michael Apple en su texto *Ideología y Currículo* cita a Raymond Williams en torno al concepto de hegemonía: "(La hegemonía) es un cuerpo completo de prácticas y expectativas; nuestra asignación de energía, nuestro entendimiento ordinario del hombre y su mundo. Es una serie de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmantes. Constituye así un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad, un sentido de lo absoluto porque se experimenta (como una) una realidad más allá de la cual a la mayoría de los miembros de una sociedad le es difícil moverse en la mayoría de las áreas de sus vidas." Ver, APPLE, Michael. *Ideología y currículo*. Akal, Madrid, 1986. p. 16.

⁹⁶ SOLER ROCA, Miguel. Op. cit., p. 7.

expansión y reforma educativa, dejó un estancamiento en otros frentes e incluso mayor deterioro como lo evidencian los datos presentados en el *Foro Mundial de Educación* realizado en Dakar, Senegal (26 al 28 de marzo de 2000):

El número de niños matriculados en la escuela aumentó de unos 599 millones estimados en 1990 a 681 millones en 1998... lo que constituye prácticamente una duplicación del aumento medio registrado durante el decenio anterior.

...el número de niños que reciben una educación preescolar aumentó en 5 por ciento durante el pasado decenio. Pese a estos avances...la disponibilidad de programas destinados a la primera infancia es desigual, variando de ser casi universal en algunos países y regiones a prácticamente inexistente en otros.

El número de niños no matriculados en la escuela disminuyó de unos 127 millones estimados en 1990 a 113 millones en 1998.

El número de adultos alfabetizados aumentó considerablemente durante el último decenio, de unos 2.700 millones estimados en 1990 a 3.300 millones en 1998. ...Pese a estos avances el analfabetismo de adultos sigue siendo un problema importante. Las dos terceras partes de los adultos analfabetos son mujeres exactamente la misma proporción que hace diez años.

...algunos países han logrado reducir disparidades en la distribución de las oportunidades educativas entre hombres y mujeres, a los discapacitados, las minorías étnicas, los medios urbanos y las zonas rurales y a los niños que trabajan. No obstante, las tendencias positivas en la enseñanza primaria ocultan la diferencia de acceso tanto entre numerosos países como dentro de ellos.

Las personas residentes en comunidades pobres, rurales y remotas, o pertenecientes a minorías étnicas y poblaciones indígenas, han registrado pocos avances o ninguno durante el último decenio. En los países menos adelantados un poco más de la mitad llega a ese nivel, y muchos abandonan después del primero o segundo grado. Los bajos índices de participación de las niñas constituyen un problema persistente en algunos países en su totalidad y en partes de otros, como en las zonas rurales o en las familias de bajos ingresos. Por otra parte, se señala cada vez más el problema de la insuficiencia de resultados y la deserción escolar de los varones en zonas como el Caribe y en la enseñanza secundaria en países industrializados de Europa, América del Norte, Australia y Nueva Zelandia.⁹⁷

Las aspiraciones y expectativas creadas desde Jomtien, Tailandia se han diluido paulatinamente, la pretendida educación para todos se ha concentrado en una educación de niños y niñas más pobres entre los pobres; del pensamiento de una educación básica sólo se ha priorizado la educación primaria y desde un pensamiento de lo escolar; del posicionamiento de universalizar la educación

⁹⁷ Foro Mundial de Educación, Dakar. Disponible en: Senegal.http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=44. 2 de marzo de 2007.

básica sólo se circunscribió en la universalización del acceso a la educación primaria; del eje vertebrador de las necesidades básicas de aprendizaje se transitó al énfasis del aprendizaje instrumental y a identificarse como contenidos mínimos; de concentrar la atención en el aprendizaje se privilegió el diseño y operatividad de evaluaciones para medir el rendimiento escolar de los alumnos; en torno a la idea de ampliar la visión de la educación básica se optó por ampliar el tiempo – número de años- de la escolaridad obligatoria; del reconocimiento de la educación básica como cimiento de aprendizaje posteriores; es decir, de otorgarle un sentido formativo se le situó como un fin en sí misma, meritocrática y con un sentido terminal; de considerar una prioridad la mejora de las condiciones de aprendizaje se comprendió y asumió como proveer a las escuelas con algunos insumos considerados como capitales en el mejoramiento de la calidad, tales como infraestructura, textos y lineamientos, bibliotecas de aula y escuela, computadoras, pintura y materiales de limpieza, entre otros.

El enfoque de necesidades básicas de aprendizaje desde su valor educativo – intrínseco-, más que político-económico –extrínseco-, bajo el análisis anterior nunca pudo concretarse en su esencia que significó: recuperar la unidad dialéctica entre enseñanza y aprendizaje, devolviendo al aprendizaje su centralidad como objetivo fundamental de todo proceso educativo, abriendo la posibilidad de repensar globalmente el modelo educativo vigente, recuperar el valor y el sentido de aprender no sólo por su utilidad práctica sino por el placer mismo de aprender.

No se consolidó la posibilidad de formular una interpretación amplia de aprendizaje y de saber capaz de incorporar conocimiento y acción como unidad (competencia), ni mucho menos la idea de restituir al alumno el lugar prioritario que le corresponde dentro del sistema educativo y del proceso pedagógico; de reconocer que todos –niños, jóvenes y adultos- tienen necesidades básicas de aprendizaje que satisfacer; no se ha logrado recuperar el saber como elemento clave de todo proceso educativo.

Al mismo tiempo, no se ha colocado la mirada hacia lo intraescolar, hacia los aspectos pedagógicos y propiamente curriculares de la teoría y la práctica educativa; mucho menos se ha logrado revalorizar y reunir el sentido (teórico y práctico) de la educación permanente y del aprender a aprender, al colocar el acento no en la educación/enseñanza ni en la escolarización, sino en el aprendizaje, que no se limita a la enseñanza ni a la escolarización, que empieza con el nacimiento y dura toda la vida. Ha sido complejo asumir expresamente el reconocimiento de la diversidad, la relatividad y el cambio; recuperar la dimensión de lo individual en todo proceso educativo; repensar la educación desde la perspectiva de la necesidad y la demanda; vincular expresamente procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica) planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o de nuevas maneras de entender dichas articulaciones.⁹⁸

La política educativa internacional que deviene de la política políticamente correcta prescrita por los organismos hegemónicos internacionales hace evidente que: “La educación no es hoy una prioridad del inmenso dispositivo internacional de que nos hemos dotado.”⁹⁹ Esta política se encuentra desbordada por una arquitectura de la *globalización* centrada en:

...la organización de grandes bloques económicos y militares, el poder supremo en manos al principio de una pocas potencias y actualmente de una sola, de naturaleza hegemónica, el abandono de la visión solidaria y la ascensión de los valores economicistas, la constitución de dispositivos financieros metanacionales exentos de controles estatales, la concentración en pocas manos de la poderosa industria de la información, el abandono del sueño de organizar el mundo según un nuevo orden, respetuoso del derecho de todas las naciones y personas a ocupar un sitio digno bajo el sol.¹⁰⁰

⁹⁸ TORRES, Rosa Maria. *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. Secretaría de Educación Pública, México, 1998. pp. 58-60.

⁹⁹ SOLER ROCA. Op. Cit., p. 9.

¹⁰⁰ Idem.

Es evidente que tanto el Banco Mundial como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura no tienen ningún interés real en asumir el compromiso con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje desde su valor educativo toda vez que representa un verdadero riesgo político para la estabilidad del capital. Una política educativa internacional que prescribe la política políticamente correcta consiste en ordenar un sistema educativo global que: "...proporcione el "capital humano" indispensable para las necesidades globales del capital global y, por otra, afecte los menos posible sus ganancias, es decir, tenga un alto coeficiente de costo-beneficio."¹⁰¹

Aún cuando la prioridad acordada para la educación básica desde la década de los 90`s del siglo pasado se debió a razones sociales y políticas, a razones de equidad y justicia con los pobres y con los más vulnerables del planeta, es evidente que la conquista social encomendada a la educación básica, no se ha cumplido. En el estricto sentido de la escena de la *globalización*, esta aspiración de la educación básica está condicionada porque:

...la estructura de producción y realización mundial del capital determina la estructura ocupacional mundial, lo que a su vez condiciona la estructura del sistema educativo mundial, del cual los sistemas educativos nacionales son funciones o subsistemas dependientes.¹⁰²

En otras palabras, la *globalización*, posibilita al capital y a los grupos hegemónicos disponer del poder negociador de la política a través de una especie de toma de la educación internacional que implica:

...exportar puestos de trabajo allí donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales a la creación de mano de obra...así como de *repartir el trabajo por todo el mundo*; (servirse) de los Estados nacionales (para) conseguir <<pactos globales>> con vistas a unas condiciones impositivas más suaves y unas infraestructuras más favorables, asimismo, (es posible) <<castigar>> a los Estados nacionales cuando se muestran <<careros>> o <<poco amigos de nuestras inversiones>>. (Se puede) distinguir automáticamente en medio de las fragosidades –

¹⁰¹ DIETERICH. Op. cit., p. 81.

¹⁰² Ibid., p. 110.

controladas- de la producción global entre *lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia...*¹⁰³

Bajo esta lógica, no es gratuito reconocer que las evidencias señalan que uno de los hechos más concretamente establecidos sobre los sistemas educativos en todos los lugares del mundo es que los resultados social y educativamente desiguales continúan aumentando en función de la regulación del trabajo en el campo internacional.

Sin embargo, la educación en el ámbito internacional, aún constituye un terreno para esperanzadores pronunciamientos y para "...formular en nuevos términos teóricos y políticos la cuestión trascendental de la justicia social en la era de la globalización."¹⁰⁴

¹⁰³ BECK, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós, Barcelona, 1998. p. 18.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 22.

2.2 Política Educativa Nacional. La perseverancia por la desaparición de la política educativa.

Es posible hacer políticas que no renieguen de lo político.

- *Una política del conocimiento, para ser, necesita llevarse a cabo en simultaneidad con una política de la justicia y una política de la memoria (si no es sólo una declaración demagógica o un despliegue de tecnocracia).*
- *La estética no es una teoría del arte. Es una forma de compartir y distribuir, de poner en común lo sensible. Hay una estética de la acción política que no es la estatización de la política.*
- *La ética no es una moral, es una posición frente al otro reconocido como otro.*
- *La enseñanza de los valores no reside en contenido alguno, sino en el coraje de los hombres para volver a este mundo un mundo justo para todos, no sólo para algunos.¹⁰⁵*

Graciela Frigerio

En nuestro país los anuncios de “reforma educativa” desde la década de 1970 se emprendieron sin diagnósticos y sin procesos de evaluación rigurosos ante una cultura presidencial de cambiar prácticas y políticas educativas como moda sexenal.

El discurso político de fines de la década de 1980 reconocía que las reformas hasta ese momento implantadas en nuestro país habían sido incapaces de cubrir el rezago educativo y mejorar la calidad de la escuela pública mexicana, cuyos contenidos resultaron nada pertinentes para enfrentar los retos del desarrollo económico. Sin embargo, lo que este discurso nunca pudo explicar es la tan trillada fórmula de **“a más educación, mayor prosperidad”** que caracterizó las políticas de las décadas precedentes.

¹⁰⁵ FRIGERIO, Graciela. “En la cinta de Moebius” en FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker. *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2005. p. 31, Serie Seminarios del CEM.

El sexenio de Carlos Salinas de Gortari, ubicado en la transformación económica del país, cuyos objetivos, prioridades y estrategias se definieron en el *Plan Nacional de Desarrollo*, 1989-1994, "...reconoció que la educación era parte del cambio inevitable exigido por las transformaciones mundiales para que una nación en vías de desarrollo pudiera competir y avanzar en sus intereses, anticipando las nuevas realidades".¹⁰⁶

El plan tenía como propósitos centrales: "...mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo...para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país."¹⁰⁷

Sin embargo, las exigencias del Banco Mundial aseguraron que la educación básica se convertiría en prioridad para el desarrollo; por lo tanto:

...la agenda de modernización de la educación fijó como objetivos: mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.¹⁰⁸

El *Programa para la Modernización Educativa* (1989) presentó un diagnóstico pesimista que subrayaba el rezago educativo como uno de los principales retos a superar. El diagnóstico reflejó una realidad problemática con los siguientes datos: de 14.6 millones de niños que cursaban la primaria, 45 por ciento, más de de 6.6 millones no concluyeron sus estudios en el periodo reglamentario, ya sea por que desertaron o repetían uno o más cursos; se estimaba que 500 000 niños abandonaban anualmente la escuela en los primeros tres años y 380 000 en los últimos tres años; se reconocía que 300 000 niños sin acceso a la escuela y además, 880 000 alumnos desertores del sistema en el primer año de primaria.¹⁰⁹

¹⁰⁶ VÁZQUEZ, Josefina, "La Modernización Educativa. (1988-1994). Disponible en: http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1866_15973.pdf. 2 de marzo de 2007.

¹⁰⁷ Idem.

¹⁰⁸ Idem.

¹⁰⁹ Programa para la Modernización Educativa (1989-1994). Poder Ejecutivo Federal, México, 1989. pp. 56-57.

Por esta razón se estableció en este programa dar cobertura nacional a la primaria, situando como prioridad a las zonas marginadas (urbanas, rurales e indígenas), y asegurar que todos los alumnos la concluyeran por completo. El programa evidenciaba una educación al servicio de la transformación económica y subrayaba la racionalización del empleo de recursos en todos los ámbitos. Discurso cercano y próximo al de los principales organismos internacionales.

La “modernización educativa” inició de manera importante en mayo de 1992 con la firma del *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica*.¹¹⁰ El Acuerdo fue firmado por tres actores fundamentales: el Gobierno Federal, los gobiernos de cada uno de los Estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Contiene tres puntos claves: la reorganización del sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revalorización de la función magisterial.

A partir de mayo de 1992 la educación básica del país, primaria y secundaria, y la educación Normal, se apegan a una política de descentralización que recibe el nombre de "federalismo". En esa fecha, el Gobierno Federal, responsable hasta entonces del 71% de la matrícula de primaria y el 68,9% de la secundaria, celebró convenios con los gobiernos de cada uno de los Estados de la Federación y con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, conforme a los cuales:

...el ejecutivo federal traspasa, y el gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el Estado respectivo, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.¹¹¹

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) quedó reconocido explícitamente en el acuerdo como "...el titular de las relaciones laborales de los

¹¹⁰ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Cero en conducta*, México, 1992. pp. 82-99.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 89.

trabajadores de base que presten sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal.”¹¹²

Con relación a la reformulación de contenidos y materiales educativos se dio especial importancia, tanto en primaria como en secundaria, a una enseñanza que asegure la utilización del español, consolide los conocimientos en matemáticas y fortalezca la formación científica. En el caso de la primaria se conservó la integración del área de Ciencias Naturales, pero en secundaria se suprimió de manera definitiva los cursos integrados de esta área y se establecieron dos cursos para el estudio de cada una de las disciplinas fundamentales del campo: física, química y biología. En lo referente a Ciencias Sociales, en los dos niveles se restableció el estudio diferenciado de las asignaturas de historia, geografía y civismo. En lenguaje y matemáticas se incrementó el tiempo de enseñanza en todos los grados.¹¹³

De conformidad con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, la revalorización de la función magisterial incluyó los siguientes rubros: formación de maestros, actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio; salario profesional; vivienda, y carrera magisterial.¹¹⁴

Un año después, en marzo de 1993, se publica la *Reforma al Artículo Tercero Constitucional*¹¹⁵ donde se culminó una serie de debates sobre dos rubros trascendentales: a) la obligatoriedad de la educación secundaria; y, b) la libertad de impartir educación religiosa en la escuela.

¹¹² Ibid., p. 90.

¹¹³ Ibid., pp. 93-96.

¹¹⁴ Ibid., pp. 96-99.

¹¹⁵ *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*. Secretaría de Educación Pública, México, 1993. pp. 27-29.

En el primer caso, el debate, iniciado desde el sexenio anterior, había encontrado su mayor argumento crítico en el hecho de que una educación secundaria obligatoria, en el contexto de una primaria que todavía no se garantiza para más del 50% de la población infantil, reforzaría las desigualdades existentes, en particular frente al acceso a empleos mejor remunerados y al posicionamiento del Estado Mexicano de ingresar al selecto grupo de los países del Primer Mundo.

El tiempo transcurrido y las presiones internacionales una vez que se había signado la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, respecto de una mayor escolaridad de la población eliminaron las objeciones previamente presentadas, y la iniciativa de ley, que había sido presentada como obligación del Estado de impartir educación secundaria *a quien la solicite*, fue modificada durante la discusión en las cámaras para quedar como obligación del Estado impartir educación secundaria y obligación de los padres de que sus hijos menores de 15 años la cursen.

En el segundo caso, se trata de un largo y sostenido debate entre la Iglesia Católica en particular y el Estado mexicano, cuando se introdujo constitucionalmente en 1917 la obligación de toda la educación básica de apearse a un criterio estricto de laicismo, y la ley reglamentaria dispuso entre 1934 y 1943 que la educación sería socialista. La solución constitucional que se dio en 1992 fue eliminar la discrecionalidad que tenía el Estado de otorgar o retirar el reconocimiento a los estudios hechos en planteles particulares, referir esta facultad a reglamentaciones precisas y acotar la obligatoriedad de la educación laica a la que imparte el Estado.

En el contexto de la movilización nacional respecto de los cambios que se impulsaban en la educación, se presentó a principios de junio de 1993, la iniciativa

de *Ley General de Educación*¹¹⁶ que debería sustituir a la Ley Federal de Educación que había estado vigente desde 1973. Entre la presentación de la iniciativa y la aprobación de la ley se fortaleció un posicionamiento crítico a la misma proveniente de los diputados del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), del Partido Revolucionario Institucional (PRI), así como de los partidos de la oposición. La Iglesia Católica, la Unión de Padres de Familia y los empresarios organizados del país prácticamente guardaron silencio, importante indicador de que la iniciativa los favorecía. El SNTE logró importantes modificaciones a 48 artículos de la ley y logró la introducción de un artículo transitorio que reconoce la titularidad de las relaciones laborales al Sindicato Nacional.¹¹⁷ Con esas modificaciones la ley fue aprobada por las dos Cámaras y publicada el 13 de julio de 1993.

Además de legislar sobre la distribución de la función educativa entre el gobierno federal y los gobiernos estatales y municipales, y de reglamentar las condiciones en las que se otorga o revoca el reconocimiento y la autorización a las escuelas privadas, la ley tiene como principales innovaciones: a) la incorporación de un capítulo, el tercero, sobre equidad en la educación, que obliga a las autoridades a tomar medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho de cada individuo a la educación, una mayor equidad educativa y el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos (artículo 32); b) el incremento de los días de clase efectivos (a 200 días, artículo 51); **c) el reconocimiento del carácter público de las evaluaciones que deberá realizar el sistema educativo sobre su quehacer** (artículos 29 a 31); d) la incorporación de un amplio capítulo sobre la participación social en la educación que se basa en la creación de consejos de participación social (capítulo VII): municipales, estatales y nacional, integrados por autoridades, padres de familia, maestros, directivos de escuela, representantes de la

¹¹⁶ Ibid., pp. 33-94.

¹¹⁷ Ibid., p. 94.

organización sindical de los maestros, organizaciones sociales y que tiene amplias funciones en la vida escolar, incluyendo opiniones sobre asuntos pedagógicos.¹¹⁸

La investigadora del Colegio de México, Josefina Zoraida Vázquez realizó una recopilación de datos de los principales investigadores de la educación que reflejan el saldo del sexenio salinista con respecto a la educación pública:

La educación deja mucho que desear pues todavía es reflejo de la terrible desigualdad social del país y no sólo injustamente distribuida en el territorio nacional, sino concentrada en las áreas urbanas;

100 000 comunidades todavía no tienen ningún servicio educativo, lo que no deja de despertar la pregunta ¿de qué sirve declarar que la educación básica obligatoria incluirá la secundaria, si no hemos logrado una educación primaria completa para todos los niños?;

...el aumento de población es el problema esencial del rezago educativo;

En los últimos diez años el déficit de atención en educación primaria se duplicó (de 319000 a 695 000 niños), con una preocupante concentración en algunos estados. Así, mientras el Distrito Federal, Chihuahua, Nuevo León y Sonora atienden a 100% de la demanda, Aguascalientes, Colima, Chiapas, Michoacán, Oaxaca, Puebla y San Luis Potosí tienen índices menores a 90%.

La deserción conduce a que sólo cuatro de cada diez niños que se inscriben en la escuela elemental, terminen su educación secundaria.

La baja eficiencia de la escuela también se concentra en los estados de Campeche, Oaxaca, Veracruz, Yucatán, Guerrero y Chiapas (menos de 50%). Esta baja eficiencia del sistema, hace que de 100 niños que entran a primaria, sólo 62 la terminen y de éstos, 80%, o sea, 52 entren a la secundaria y la concluyan 42.

El Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), ha mostrado poca creatividad y eficiencia en su tarea de alfabetizar y aún existen 5800000 analfabetas; no se logró la meta de reducir el índice de analfabetismo de 12-8% durante el sexenio y sólo se redujo 11%. En los estados de Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán rebasó el 19%...¹¹⁹

En el *Programa de Desarrollo Educativo*¹²⁰ (1995-2000) del gobierno de Ernesto Zedillo, los argumentos que se presentan en el diagnóstico de la educación básica

¹¹⁸ Ibid., pp. 49-94. Las negrillas son mías.

¹¹⁹ VÁZQUEZ, Josefina. Op. cit.

¹²⁰ Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000). Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>. 4 de marzo de 2007.

reflejan que a pesar de las reformas realizadas, las problemáticas seguían presentes en tres aspectos fundamentales:

a) la inasistencia a la escuela de un número importante de niños entre los 6 y 14 años de edad;

b) la notable deserción escolar; y,

c) las marcadas diferencias entre los distintos estados de la federación respecto a los altos índices de abandono escolar y la población que nunca había podido asistir a la escuela.

Seis años después, el *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*¹²¹ del gobierno de Vicente Fox, reconocía viejos problemas con un discurso cada vez más inscrito en el lenguaje de la *globalización*.¹²²

Para el gobierno de Vicente Fox, todavía la cobertura y la equidad constituyeron el reto fundamental para todos los tipos de educación en el país; toda vez que se reconoció que niños y niñas, numerosos adolescentes y jóvenes no eran atendidos por el sistema educativo. La situación se ubicó particularmente grave en las entidades y regiones de mayor marginación y entre los grupos más vulnerables, como los indígenas, los campesinos y los migrantes.

Al mismo tiempo, reconoció que la efectividad de los procesos educativos y el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos eran desiguales y, en promedio,

¹²¹ Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaría de Educación Pública, México, 2001, 269 pp.

¹²² Un rápido análisis del lenguaje del Programa Nacional de Educación 2001-2006 da cuenta de frases como: “nueva sociedad del conocimiento”, “desarrollo sustentable”, “organizaciones que aprenden”, “cultura ambiental”, entre otras, como moda de los supuestos vientos globalizadores.

inferiores a lo estipulado en los planes y programas de estudio. Por ello, se aseguró que el reto se situaba en elevar la **calidad** de la educación.

Algunos datos que aportó el Programa Nacional de Educación (2001-2006) son sumamente preocupantes; implican el reconocimiento de la existencia de una matrícula total de más de 30 millones de alumnos en 2001; el promedio de años cursados en la escuela, que era de 3.7 para los hombres y 3.1 para las mujeres, se elevó hasta llegar en el año 2000 a 7.8 y 7.3 años, respectivamente. Sin embargo, la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años registra fuertes diferencias entre la entidad más escolarizada, el Distrito Federal, con casi 10 años de promedio, frente a menos de seis en Oaxaca y Chiapas.¹²³

Por otra parte, más de la mitad de las personas mayores de 15 años, aproximadamente 32 millones de mexicanos, tiene una escolaridad inferior a secundaria completa, a pesar de su obligatoriedad. Alrededor de un millón de niños entre 6 y 14, en su mayoría indígenas, de comunidades dispersas, hijos de jornaleros agrícolas, en situación de calle y discapacitados, no asisten a la primaria. Las tasas de repetición y deserción en secundaria son de 20.4% y 7.9%, respectivamente; sólo 47% de los jóvenes del grupo de edad de 16 a 18 años cursa la educación media superior; y 20% de los jóvenes entre 19 y 23 años asiste a una escuela de licenciatura.¹²⁴

Aún cuando el acceso a la educación preescolar se ha ampliado, todavía queda fuera de ella un número considerable de niñas y niños. Las lagunas que todavía presenta la información, particularmente notables en este caso, indican que aproximadamente el 24% de la población de 5 años de edad, no asiste al nivel preescolar.¹²⁵

¹²³ Ver Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000). Op. cit.

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Ibidem.

En primaria, no obstante que los índices de deserción y repetición se han abatido en la última década, la problemática prevalece: no todos los que ingresan permanecen y terminan el ciclo.¹²⁶

Los índices de repetición y deserción en la secundaria aún son demasiado altos, de manera que sólo 76.1% de los estudiantes que ingresan la concluyen. Así, el rezago escolar se incrementa.¹²⁷

En lo que se refiere a equidad de género, en educación básica ya son más las niñas que los niños que la terminan exitosamente. Sin embargo, en áreas rurales y entre la población indígena aún hay graves rezagos en este sentido.¹²⁸

Por lo que toca a la educación de adultos, de los 32.5 millones de mexicanos que no cuentan con educación básica, 5.9 millones son analfabetas, es decir 9.5% de la población mayor de 15 años; 11.7 millones más no tienen primaria (18.6 % de dicha población); y 14.9 millones no concluyeron la secundaria (23.7%). La mitad de los analfabetos son personas mayores de 49 años y en el grupo de 15 a 49 años de edad el analfabetismo es de 5.6%, lo que equivale a 2.8 millones de personas. En este último grupo predomina la población rural (54.5%), e indígena (55.8%), concentrada en Chiapas, Guerrero, Veracruz, Oaxaca y Puebla; entre mujeres y hombres analfabetas, las primeras representan 63% del total, en tanto que los hombres constituyen sólo el 37%. El analfabetismo es, pues, un problema complejo.¹²⁹

De los 11.7 millones de personas mayores de 15 años sin primaria, 8 millones corresponden a jóvenes de zonas urbanas, mientras que los restantes 3.7 millones se concentran predominantemente en zonas rurales y en adultos de edad

¹²⁶ Ibidem.

¹²⁷ Ibidem.

¹²⁸ Ibidem.

¹²⁹ Ibidem.

avanzada. Y de los 14.9 millones de mexicanos con primaria que no han concluido la secundaria, más de 50% son jóvenes urbanos y 37% jóvenes rurales o adultos urbanos de edad intermedia; representan alrededor de 50% de la fuerza laboral, por lo que la mejora en la productividad y competitividad del país dependerá en buena medida del incremento de su nivel educativo.¹³⁰

En el rubro de personas sin secundaria el rezago se incrementa en unos 800 mil jóvenes cada año. En pleno siglo XXI, uno de cada tres mexicanos no alcanza a cumplir con la obligatoriedad de la educación secundaria. En la actualidad hay todavía 32 millones de jóvenes y adultos que no terminaron los estudios de secundaria, que forma parte de la educación obligatoria a partir de 1993.¹³¹

Para el Gobierno de Vicente Fox, la calidad de la educación se articuló unívocamente con las evaluaciones realizadas en el último decenio. En primaria, las mediciones de los logros en matemáticas y español muestran que aproximadamente la mitad de los alumnos no ha alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio correspondientes al grado cursado; al mismo tiempo, hay fuertes desigualdades en el logro educativo en contextos de pobreza y en sectores rurales e indígenas. Esto quiere decir que se ha avanzado en cuanto a mantener a los niños en la primaria hasta concluirla, más no se ha garantizado la equidad en la calidad del aprendizaje para todos.

Después de este recorrido de casi de veinte años, la argumentación es poderosa y desalentadora: nos encontramos ante un sistema educativo que sufre en todos los aspectos, siendo un espejo que se mira en una sociedad persistentemente desigual; en una oleada de políticas cínicas que deforman el carácter presumiblemente democrático de la escuela pública mexicana y que terminan beneficiando a mercaderes de la educación.

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ Ibidem.

Las enormes e insoldables esperanzas que sobre la educación se pusieron y continúan poniéndose de manifiesto se nutren de ineptitud e incompetencia, corrupción, nepotismo, clientelismo, políticas de cambio-continuidad, favoritismo, mal uso de los recursos públicos, alteración de controles democráticos, deterioro de la condición social y profesional que progresivamente afecta a los maestros, desconocimiento de los derechos sindicales, merma del poder adquisitivo de los salarios del magisterio, empeoramiento de las condiciones materiales de trabajo, mediocres propuestas de formación docente, imposición de reformas inconsultas, sometimiento a jefes y cuadros intermedios efímeros, desmotivados y arbitrarios.

Ante esta complicada situación de la Educación Básica, el Estado Mexicano presionado por los organismos hegemónicos del poder y del capital se debate en movilizar la atención hacia los resultados del sistema escolar. Obviamente entre los “resultados” se encuentra la decisión de acomodación a los requisitos persistentes del mundo del trabajo. Se renueva y revive un viejo discurso donde la educación es invocada para una nueva relación entre desarrollo y democracia; relación mágica para contribuir al crecimiento económico, a la mejora de la calidad de vida y a la consolidación de la participación democrática.

La propuesta innovadora del Estado para lograr tales pretensiones, es una ironía mundana dentro del sentido de la *globalización*: una evaluación centralizada.

La evaluación del aprendizaje del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) por sus siglas en inglés determinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico los Exámenes de Calidad y Logro Educativo (Excale) determinados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); y, las Evaluaciones Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), sitúan una cuestión básica: la preocupación del Estado Mexicano por los resultados de la educación se transfigura en el

establecimiento de mecanismos de control que actúan directamente sobre las escuelas.

Sin obviar las posibles interpretaciones o análisis de los datos que aportan estas evaluaciones; por ejemplo: posicionarse desde un triunfalismo nacionalista al considerar que México es el primer lugar de América Latina o desde un panorama que los medios de comunicación presentaron como desolador al considerar a México como el penúltimo lugar del mundo. Incluso las cifras del Examen de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) evidencian que nuestro país vive desde hace más de una generación “una catástrofe silenciosa.”¹³²

La presión y directrices de los organismos internacionales que obligan al Estado mexicano a aplicar estos tipos de exámenes disfrazan y ocultan la realidad toda vez que los problemas inherentes al examen aparecen y se hacen evidentes sólo desde una dimensión técnica que olvida los problemas sociales, políticos y específicamente de los procesos de la enseñanza y fundamentalmente del aprendizaje:

Tal aglutinamiento de conflictos ocasiona que sobre el examen como espacio social y como técnica “educativa” se depositen una infinidad de expectativas. En cierto sentido, cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuesto), de orden social (justicia en la distribución de satisfactores), de orden psicopedagógicos (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto) transfiere esta impotencia a una excesiva confianza de “elevar la calidad de la educación”, sólo a través de racionalizar el empleo de un instrumento: el examen.¹³³

En otras palabras y aún cuando el examen es objeto de múltiples miradas: por lo responsables de la política educativa, por directivos, por las familias, por los alumnos, por los docentes, por organismos de toda índole e incluso por los medios

¹³² GUEVARA NIEBLA, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*. Fondo de Cultura Económica, México, 1992, 336 pp.

¹³³ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *El examen. Textos para su historia y debate*. Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés Editores, México, 1993. p.13.

de comunicación, cumple la función de legitimar y legalizar la restricción a la educación. En sí mismo, el examen es un instrumento que:

No puede ser justo cuando la estructura social es injusta; no puede mejorar la calidad de la educación cuando existe una drástica disminución de subsidio y los docentes se encuentran mal retribuidos; no puede mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando no se atiende ni a la conformación intelectual de los docentes ni al estudio de los procesos de aprender de cada sujeto ni a un análisis de sus condiciones materiales.¹³⁴

Estos tipos de exámenes manifiestan una serie de problemáticas que evidencian el carácter políticamente conservador del Estado mexicano y que subyacen en las atribuciones que se les otorgan:

- a. Están situados en una visión instrumental. Asumen que los problemas son de orden técnico y es en este nivel donde hay que darles una solución.¹³⁵ La técnica evidentemente oculta los problemas sociales: pobreza, desigualdades sociales, discriminación, exclusión, posibilidad de acceso a la educación, justicia social, desempleo, marginación, corrupción, explotación...
- b. Además de situarse en la técnica, el examen tiene una condición ahistórica y productivista. La máxima pretensión del examen es la uniformidad con la que se pretende valorar a los sujetos. "Es el resultado de un proyecto que ve al ser humano como un objeto más en el espacio de la producción. Un ser que no define su sentido de la vida ni su proyecto social sino que se inserta en uno pre-establecido para él."¹³⁶

¹³⁴ Ibid., p. 14.

¹³⁵ Solamente hay que leer los informes de estos exámenes para advertir que su preocupación se centra en los criterios de cientificidad del examen: objetividad, validez y confiabilidad.

¹³⁶ DÍAZ BARRIGA. El examen. Op. cit., p. 17.

En el fondo, los exámenes que aplica el Estado mexicano conforman históricamente un conjunto de instrumentos para el control y la dominación de la población. “Se trata de lograr formas de control individual (adaptación social) y su extensión a formas de control social.”¹³⁷

- c. La aplicación de los exámenes ha dejado de lado el análisis teórico y ético de la medición y su control estadístico que operan como espacios independientes de la vida cotidiana de las aulas y las escuelas. Se reducen “...a efectuar un muestreo (estadísticamente) consistente de cierta información vertida en el curso, así como a elaborar reactivos (estadísticamente) válidos.”¹³⁸

Ante estas circunstancias, el Estado Mexicano presenta los “problemas” de la educación y la “formación” de los alumnos y alumnas como problemas en la “calidad” de los aprendizajes y de la educación que imparte la escuela pública; sin embargo, lo que en el fondo se encuentra fundamentalmente es una política del poder. Es una política conservadora cuya función es la de una:

...vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible.¹³⁹

Al mismo tiempo, es una política que expresa los más visibles valores escolares en la medida en que impone una definición social del saber y la manera de manifestarlo, situaciones que expresan a través del examen “...uno de los

¹³⁷ Idem.

¹³⁸ Ibid., p. 23.

¹³⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores, México, 2005. p. 189.

instrumentos más eficaces para la empresa de inculcación de la cultura dominantes y del valor de esta cultura.”¹⁴⁰

La Política Educativa Nacional, en este escenario analizado, empobrecida en términos de capacidad educadora está dirigida a la población más pobre, es decir, desde la perspectiva de la *globalización*, no es casual que los mayores beneficiarios de la educación básica pública, se encuentren en los sectores más empobrecidos de la sociedad y con bajas expectativas globales con respecto de la educación escolar:

Al interior de las instituciones formalmente igualitarias, niños proletarios, pobres y pertenecientes a minorías étnicas (continúan) teniendo un desempeño inferior, en pruebas y exámenes, al de niños venidos de familias ricas o de clase media; (están) más sujetos a reprobación o a la evasión escolar...¹⁴¹

Sin embargo, son los que más dependen de la escuela para obtener su educación y los que tienen un fracaso cuando son “evaluados” con los procedimientos convencionales de medición y los más difíciles de ser formados por medio de los métodos tradicionales.

La política educativa del Estado mexicano, al menos en los tiempos recientes, ha traicionado su promesa de educar a todos y al mismo tiempo ha endurecido su carácter disciplinario y homogeneizador. Es una política que diluye y difumina la dimensión de la política y ofrece una imagen persuasiva de una educación exenta de política en la que desaparece y/o se oculta el conflicto, la represión, el poder y la violencia:

¹⁴⁰ BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular, Madrid, 2001. p.162.

¹⁴¹ CONNELL, R.W. “Pobreza y exclusión”, en GENTILI. Op. cit., p. 18.

Interrumpe una concepción de política como eje de transformaciones sociales, incorporando una racionalidad técnica que se expresa sólo en el plano instrumental, en la que prevalecen la neutralidad valorativa y la eficiencia de las consecuencias.¹⁴²

Nuevamente resurge la paradoja de la política educativa que construye un discurso que enarbola los criterios de calidad, eficiencia y eficacia educativa, igualdad de oportunidades, inversión educativa y la realidad muestra un aumento de la pobreza, desinstitucionalización y desafiliación social:

La racionalidad económica ocupa hegemonícamente el discurso y la práctica política; la reflexión ética es sustraída como fundamento del acto político y se diluye en la búsqueda de la eficiencia, apelando al argumento del <<pragmatismo político>>; la política se convierte en una formulación discursiva vacía de cualquier contenido de justicia y libertad.¹⁴³

La exigencia de la política educativa del Estado mexicano es, por lo tanto, racionalizar la acción en función de la eficacia:

...pretende permitir la responsabilización del sujeto, quien, como director, docente o alumno, es llamado a objetivar y evaluar los procesos y principios que guían su acción para dominarla mejor y ganar eficacia.¹⁴⁴

En consecuencia, la política educativa determina como forma de poder una alternativa única que los maestros deben aceptar:

No debe llamarse engaño el que esta opción, llamémosle de la transnacionalización liberal, conlleva un alto costo. Quienes la defienden están conscientes, no se les va a sorprender con el conflicto social, ni se les va a sorprender con la generación de sorpresa, porque eso está dentro de los parámetros del modelo; es un modelo que se está impulsando sobre la base de que genera pobreza, desempleo y marginalidad. Pero ahí ocurren problemas culturales muy importantes; se trata entonces de que esa

¹⁴² ALMANDOZ, María Rosa. "Las lógicas de las decisiones políticas en educación", en FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker. *Educación: ese acto político*. Del estante editorial, Buenos Aires, 2005. p. 54.

¹⁴³ Idem.

¹⁴⁴ FRELAT-KAHN, Brigitte. "Educación política y política (s) de educación" en FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker. Op. cit., p. 84.

pobreza, esa marginalidad y ese desempleo no sean conflictivos, vale decir que la gente acepte su pobreza, su marginalidad.¹⁴⁵

Aceptación que conduce a "...no pensar y sólo recibir órdenes. Imbuirse de la histeria colectiva y actuar amparados en la masa. Así no se señala a los culpables y todos contentos."¹⁴⁶ En otras palabras; "...se trata, no únicamente de que la gente apetezca lo mismo, sino que no piense distinto."¹⁴⁷

Se advierte y se insiste, bajo el análisis de la Política Educativa Nacional, que la generación del recurso humano, es la expresión requerida por la *globalización*.

Por lo tanto, es imprescindible tomar conciencia y la posibilidad de soñar una ***necesidad de relación ética*** que implique que:

Soñar no es permitido. Soñemos pues. Imaginemos una nueva era en la que el lenguaje recuperara la luz y lo prístino. En la que la palabra sorprendiera como la primera vez que fue emitida. En la que el libro fuese el Libro, aquel en el que la poesía encarnase la voz de la sabiduría. Que el diálogo fuese el reflejo del otro, entendido como espejo y fuente a la vez. Que el yo se desdoblase a el tú y se compadeciera de él. Que las tres personas fueran una. Finalmente una. La igualdad alcanzada. La soledad asumida. Sin miedos. Sin terrores. Sin maldad sin violencia. Sin perversión...

Queda el camino de los pocos elegidos: iluminados. De los que existen, de los que deben existir, porque en algún lugar deben existir: los que no se doblegan: los que marchan a contratiempo: los que escogen la escondida senda: los que, tal vez, estén a nuestro lado y no los sepamos distinguir.¹⁴⁸

Soñar sin desconocer la realidad del discurso de la *globalización*; lo cual implica una lectura alternativa de la circunstancialidad socio-histórica actual inscrita en la utopía. Reivindicar la utopía, "...en términos de ser la base que define la

¹⁴⁵ ZEMELMAN, Hugo. "Formación de sujetos y perspectivas de futuro en América Latina." En GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Hugo Zemelman. *Horizonte epistémico de la formación docente*. Editorial Pax México, México, 2005. p. 5.

¹⁴⁶ MUÑIZ-HUBERMAN, Angelina. *El siglo del desencanto*. Fondo de Cultura Económica, México, 2002. p. 29.

¹⁴⁷ ZEMELMAN. Op. cit., p. 4.

¹⁴⁸ MUÑIZ-HUBERMAN. Op. cit., p. 33.

necesidad de una construcción alternativa.”¹⁴⁹ La necesidad de construcción de una realidad nueva con la educación pública mexicana, toda vez que ésta es construida por todos, en cada instante y en el espacio que haya.

Bajo estas últimas consideraciones, es posible la apertura a las siguientes interrogantes: ¿Desde qué lugar el docente se ve confrontado con sus propias condiciones de existencia frente a la cinscunstancialidad socio-histórica en la que se inscribe la política educativa?, ¿Qué implica formar a alguien- un otro- en esta condición de tiempo presente?, ¿Contribuye la política educativa a la construcción de una sociedad más equitativa y más justa o es una política educativa intrascendente, inútil, cómplice de la injusticia social?, ¿Cuál es el papel del docente en la posibilidad de re-construir la política educativa a través de la planeación de aula?, ¿Sólo se realiza en la búsqueda incesante de logros y resultados?, ¿Para la ejecución de tareas que por la reflexión de la misma?, ¿Constituye parte de una política educativa sedimentada con sus implicaciones en el pensar, que-hacer y re-presentar de la educación?

¹⁴⁹ ZEMELMAN. Op. cit., p. 8.

Segunda parte

ENSAYO Y APERTURA *Hacia la construcción del objeto de investigación*

...el ensayar...expresa lo privado, lo que sucede en la intimidad del aprender, del enseñar, del investigar, del inventar, del comunicar; permite ver la atmósfera privada en el escaparate público, por ello, al ensayar muestra un rostro propio, aún a costa, de que se descubra también lo falible, lo tenso, lo diverso, lo caótico que es.

César Carrizales

III. SUJETOS. SER, EXISTIR Y TRASCENDER Necesidad de realidad nueva, razón de la utopía

No se trata de valorar un método y hacer de él un criterio de validez o de cientificidad, ni tampoco rechazarlo sino tener presente que el método es (...) científico-productivo-esclarecedor según la problemática en que esté incluido y no por su virtud supuestamente intrínseca.¹⁵⁰

Marcelo Pasternac

En los capítulos de la primera parte: **GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN. Aproximación a la circunstancialidad sociohistórica de la condición humana en el mundo presente;** se advierten dos cuestiones de orden sustantivo. El primero, implica la comprensión de que la *globalización* constituye el establecimiento de relaciones nuevas de poder entre los seres humanos; es decir; relaciones que configuran una condición de los sujetos en el mundo que les toca vivir y que se circunscriben en relaciones económicas, políticas, culturales e incluso amorosas.

La segunda cuestión, se centra en el reconocimiento de que la educación básica en nuestro país está regida por la lógica de las relaciones de poder establecidas por la política educativa internacional; política que se ha propuesto alcanzar una “educación de calidad” que responda al entorno internacional de la *globalización* para vincular eficazmente la educación con el sistema productivo.

En este contexto, la escuela se ha convertido en el espacio privilegiado de selección y distribución social y laboral a través de otorgar puntajes, calificaciones y/o categorías de clasificación que tienen su origen en exámenes nacionales cuya

¹⁵⁰ PASTERMAC, Marcelo citado por ANZALDÚA, Raúl. *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México, 2004. p. 157.

razón de ser no es otra que aumentar las diferencias de clase y administrar la pobreza.

Paradójicamente, la política educativa internacional y nacional orienta su discurso hacia la escuela como el espacio promotor de la igualdad y que superar los resultados de aprendizaje sólo requiere la actualización de los maestros, reformar los diseños curriculares, introducir enfoques teóricos del aprendizaje y de la enseñanza, dotar de computadoras y crear aulas “enciclomedia”.

Esta mirada reduccionista de la educación y de la escuela solamente explica la “deficiente calidad de la educación” a factores individuales –al alumno, al maestro, a la familia, a la escuela- y deja de lado el análisis de aspectos imprescindibles de orden socio-económico, políticos y culturales que implican y afectan a todo el sistema educativo.

En esta recapitulación, los constructos teóricos de representación y poder aspiran a develar procesos subjetivos que constituyen a los docentes como actores educativos y como sujetos de la circunstancialidad sociohistórica del mundo presente; ambos constructos se consideran de capital importancia para situar el proceso de planeación de aula y su articulación con la formación docente para ayudar a comprender desde una investigación empírica de índole cualitativa la relación social que detonan cotidianamente en las instituciones escolares.

Desde esta perspectiva, la representación de la planeación de aula configura un trayecto de formación, adquiere un sentido y construcción que los docentes expresan en el ejercicio del lenguaje de su acción cotidiana y que al mismo tiempo abre a posibilidades de relación “entre” sujetos de distinta naturaleza. En este posicionamiento se inscribe la investigación como una aportación para la mejora de la práctica profesional de los maestros, toda vez que el tránsito de los alumnos y alumnas por las aulas de la escuela, es una posibilidad de nutrir con contenidos

formativos sus proyectos de vida. Es la posibilidad de ensayar la educación y la posibilidad de apertura-utopía al despliegue de la existencia de alumnos y maestros.

Al mismo tiempo, es indudable que toda elección de una temática a estudiar o investigación a realizar pondera su importancia y enfatiza que algunos de sus elementos sustantivos juegan un papel de suma trascendencia toda vez que hasta el momento no han sido abordados o analizados con la profundidad necesaria y que hacerlo supone llenar un vacío en la construcción del conocimiento.

Bajo esta consideración, es necesario situar que la conformación del campo de la investigación educativa en México supone la presencia social, institucional y académica de sujetos y comunidades, así como de espacios de confrontación, deliberación y discusión de posturas teóricas y metodológicas, de formación de investigadores y donde se difunden resultados de un proceso de construcción de conocimiento. En esta conformación se advierten posicionamientos cuyos senderos se bifurcan inexorablemente.

3.1 Consideraciones filosóficas de la investigación.

...pues en última instancia el ser humano se entiende mucho mejor por sus relaciones personales que por sus relaciones impersonales propias del mundo de los objetos.¹⁵¹

José Luis Cañas

Existe un posicionamiento de la investigación educativa que fundamenta de manera estelar el proceso de construcción del conocimiento como objetividad y sus atributos como:

¹⁵¹ CAÑAS, José Luis. *Soren Kierkegaard. Entre la inmediatez y la relación*. Editorial Trotta, Madrid, 2003. p. 34.

Criterio de verdad, requisito de autenticidad, prueba de validez, meta de conocimiento, juicio orientador...le han otorgado un papel protagónico y han hecho de ella una cualidad imprescindible de todo conocimiento que se pretenda verdadero...la objetividad se ha erigido en la condición *sine qua non* para que un saber pueda ser aceptado y, en esta medida, reconocido como “científico”, como verdadero.¹⁵²

El proceso de investigación en este posicionamiento epistemológico privilegia el logro de la objetividad como la necesidad de arribar a un conocimiento “objetivo”; es decir, “...en otorgarle un “nivel de objetividad” al abordaje cognoscitivo de la realidad, etc., bajo el presupuesto de que la presencia de esta cualidad en la actividad del conocer constituye, por sí misma, la garantía de validez.”¹⁵³

Este posicionamiento en las ciencias sociales analiza la objetividad con base a características estereotipadas como: lo científico, lo verdadero, lo universalmente aceptado, lo comprobado; lo cual plantea una relación mecanicista:

...un conocimiento es válido si es objetivo, un conocimiento es objetivo si es científico, un conocimiento es científico si es constatable. “Lo objetivo” y “lo científico” llegan a equipararse y se convierten en los requisitos indispensables del conocimiento.¹⁵⁴

De esta lógica determinada e intencionalidad prefijada del conocimiento se privilegia la “verdad” que sólo se alcanza con la comprobación y verificación de la(s) hipótesis¹⁵⁵ que vertebra(n) y delinea(n) la forma aceptada del conocimiento; “verdad” que se confirma por la posibilidad de medir, cuantificar y manejar los hechos, situación que conduce a que sea considerada como algo irrefutable e incuestionable.

¹⁵² ÁLVAREZ ENRÍQUEZ, Lucía. “Las dimensiones de la objetividad en el proceso de conocimiento.” en GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Hugo Zemelman. *Conocimiento social. El desafío de las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina*. Editorial Pax México, México, 2005. p. 73.

¹⁵³ Idem.

¹⁵⁴ Ibid., p. 75.

¹⁵⁵ Algunos “científicos” y “filósofos”, según Álvarez-Gayou “han postulado la participación inicial de elementos teóricos o hipótesis en la investigación científica, que anteceden y determinan a las observaciones...la ciencia tiene su fundamento en conceptos que no se derivan de la experiencia del mundo que está *allá afuera*, sino que el investigador los postula en forma de hipótesis con base en su intuición.” ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, México, 2006. p. 14.

En síntesis, este posicionamiento cristaliza la objetividad bajo la lógica de:

...la asunción de lo objetivo como lo verdadero, el requisito de científicidad, la investigación cifrada en la lógica de la comprobación de hipótesis, el establecimiento de regularidades y uniformidades empíricas, la posibilidad de medir y cuantificar los hechos, la pretensión de alcanzar la verdad absoluta, etc., responden dentro del proceso del conocimiento a una lógica precisa e identificada, ligada a la búsqueda de la explicación.¹⁵⁶

Conocimiento, en esta postura, es verificación; explicación de lo dado; descubrimiento de leyes intrínsecas a los hechos; justificación de la existencia y razón de ser de los hechos; acomodo de la teoría. “Lo dado, lo perceptible, lo determinado, lo que está ahí, en el presente, es lo que es susceptible de ser conocido y, por tanto, a lo que se le puede atribuir la objetividad.”¹⁵⁷

Resulta evidente que este posicionamiento excluye otras dimensiones de la realidad; por ejemplo, niega la posibilidad de aceptar el conocimiento del sujeto mismo, reflexivamente construido, en cuanto categoría epistemológica válida; al mismo tiempo, que excluye toda forma de teorización social y educativa que no se resigne a limitarse a la experiencia “en cuanto tal” y se muestre indiferente hacia importantes problemas sociales, políticos y morales.

Por lo tanto, el criterio que prevalece al respecto en la investigación social se vincula y articula de manera contundente a la noción tradicional de la objetividad anclada en el positivismo.

Finalmente y a manera de cierre, este posicionamiento con respecto a la investigación en ciencias sociales, sostiene los siguientes principios:

a) concibe la ciencia como la investigación de las leyes que rigen los diversos tipos de fenómenos, asumiendo la concepción positivista de ley como regularidad empírica

¹⁵⁶ ÁLVAREZ ENRÍQUEZ, Lucía. Op. cit., p. 78.

¹⁵⁷ Idem.

recurrente, b) tiene carácter positivista, es decir, la ciencia producirá conocimientos válidos y contrastables para todos —en los cuales se habría abstraído la subjetividad— referidos a fenómenos de un mundo unitario, común a todos; c) sus métodos y leyes poseen un alto grado de matematización, d) existen métodos únicos para todas las ciencias y, finalmente, e) sus conocimientos son de carácter explicativo.¹⁵⁸

Este trabajo de investigación se constituye como posibilidad de distanciamiento de este primer posicionamiento y aspira a inscribirse en la tradición subjetivista de las ciencias sociales, reconociendo de manera imprescindible su carácter relativo y expresando al mismo tiempo los límites inherentes a su construcción particular; es decir, el proceso de investigación se construye a través de un proceso de pensamiento, búsqueda de razones y comprensión de la realidad, meditación de causas y efectos de los actos sociales y personales en torno a la planeación de aula y su articulación con la formación docente propia; cuestiones que no están libres de valores ni son neutrales y al mismo tiempo expresan y sirven a particulares intereses humanos, sociales, culturales y políticos. En la posibilidad no sólo de explicar, sino de comprender que el profesional de la educación básica no es indiferente o pasivo respecto al orden social, sino que activamente reproduce o transforma las prácticas de poder que están en la base de este orden social.

Aún cuando esta investigación se posiciona en la tradición subjetivista de las ciencias sociales, no excluye la objetividad del proceso de la investigación, toda vez que

La objetividad, sin embargo, no es una noción unitaria y acabada. No es aquello que refiere de manera puntual a una serie de condiciones definidas con claridad y delimitadas del objeto de conocimiento, y tampoco es, en sentido estricto, una cualidad que le pueda otorgársele o reconocerse en uno u otro género del saber con características precisas; en esta medida, no es —o al menos no debiera considerársele así— precisamente una meta a alcanzar.¹⁵⁹

¹⁵⁸ VERGARA ESTÉVEZ, Jorge. “La epistemología de las ciencias sociales en América Latina”, en GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Hugo Zemelman. Op. cit., p. 26.

¹⁵⁹ ÁLVAREZ ENRÍQUEZ, Lucía. Op. cit., p. 74.

El punto central en esta investigación implica establecer la relación subjetividad-objetividad como la búsqueda de la esencia de la realidad educativa de la planeación de aula y su estrecha vinculación con la formación docente, es decir, construir un conocimiento de una realidad particular dilucidando la búsqueda en qué consiste esta esencia; por lo tanto,

...la objetividad es un atributo de la realidad, es lo que la constituye y la devela...antes que una meta, una característica o un criterio, en el proceso de conocimiento la objetividad se remite a la posibilidad de hacer manifiesta esa esencia. Y esto es, en todo caso, lo que otorga a tal cualidad una importancia de primer orden en dicho proceso, así como lo que mantiene vigente la problemática que ella entraña.¹⁶⁰

Por lo tanto, el posicionamiento de este trabajo de investigación, parte de considerar una concepción de *realidad* y la *intencionalidad del conocimiento*, como conceptos esenciales, imprescindibles e incluso transgresores “de la inercia administrativa de un conocimiento pasteurizado y esterilizador...más allá de los corsés impuestos al desenvolvimiento humano por artificios presuntamente naturalizados.”¹⁶¹

Bajo esta consideración, la concepción *realidad* implica partir de la premisa de que “no es un todo acabado, delimitado, que funciona de acuerdo con regularidades y se rige, por tanto, por leyes internas, sino todo un todo abierto, mutable (histórico), multidimensional, no regulable, inacabado y en construcción.”¹⁶²

La *realidad* como un todo abierto, mutable, multidimensional, no regulable y en construcción, estimula:

...la capacidad colectiva para esgrimir la necesidad de conciencia histórica, como una forma de reconocimiento de la propia calidad del sujeto en el ámbito de una

¹⁶⁰ Idem.

¹⁶¹ CERUTTI GULDBERG, Horacio. “Prólogo” en ZEMELMAN, Hugo. *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. El Colegio de México-Anthropos Editorial-Escuela Normal Superior de Michoacán-Universidad Veracruzana, México, 2002. p. IX-X.

¹⁶² ÁLVAREZ ENRÍQUEZ, Lucía. Op. cit., p. 79.

historicidad indeterminada y desconocida. Sin olvidar, por cierto, que esa calidad de ser sujeto se define por la incesante búsqueda (¿o atribución?) de sentido a la propia existencia vital colectivo-individual.¹⁶³

En torno a la concepción de la *intencionalidad de conocimiento* se parte de la premisa que esta *intencionalidad* no está en función de investigar leyes que rigen los diversos fenómenos, de la verificación de las pruebas, de la comprobación de hipótesis, de la producción de conocimientos válidos y contrastables, "...de la explicación de lo dado, sino en función del descubrimiento de la esencia de la realidad...que incluye, por principio, no sólo la dimensión del presente (lo dado), sino también la potencialidad de lo dado proyectada en el futuro (lo dándose)."¹⁶⁴

Considerar ambas concepciones conduce a la presencia del sujeto; es decir, el sujeto se inscribe en una realidad no preconcebida, no dada ni predeterminada y ajustada a un esquema, sino que interviene en un proceso de construcción de conocimiento como constructor de la realidad para apropiarse de ésta e incidir en ella. Lo cual lo define como sujeto histórico

...capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. Esto implica que tener romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles.¹⁶⁵

Situación que permite al sujeto desplegar su subjetividad develando cristalizaciones sociales y culturales definidas por las determinaciones del poder para construir la conciencia de su propia existencia; es decir, conciencia como necesidad de **ser, existir y trascender**, "...ser sujeto en despliegue existencial."¹⁶⁶

¹⁶³ CERUTTI GULDBERG. Op. cit., p. IX.

¹⁶⁴ ÁLVAREZ ENRÍQUEZ, Lucía. Op. cit., p. 79.

¹⁶⁵ ZEMELMAN, Hugo. *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. El Colegio de México-Anthropos Editorial-Escuela Normal Superior de Michoacán-Universidad Veracruzana, México, 2002. p. 9.

¹⁶⁶ Ibid., p. 3.

Esta circunstancia y condición de ser sujeto en despliegue existencial implica:

...conciencia que se proyecta en el desafío de la autoposesión como sujeto; la voluntad como contrapartida del sentimiento de derrota del sujeto y de su mundo; y la acción de autonomía que lleva a transformar la realidad objetiva –la exterioridad diferente- en ámbito de sentido, esto es, en mundo. Es el conjunto de estos planos lo que permite dar cuenta del despliegue del sujeto como resultado de la relación entre necesidad y límite, y de ambos con memoria, pero de la memoria como sustrato de la acción reflexiva, de puente a la conciencia de ser en tiempo y espacio.¹⁶⁷

El posicionamiento de esta investigación¹⁶⁸, por lo tanto, implica problematizar la capacidad del sujeto –en este caso, el profesional de la educación básica-, de enfrentarse con lo inédito y la exigencia de apertura de la razón hacia referentes que están más allá de lo tangible, lo comprobable, lo concreto, lo verdadero, lo uniforme, lo específico, lo determinante de la realidad. Implica al mismo tiempo, situar las cualidades que complejizan el conocimiento de la realidad como son: “...poner en juego en un mismo escenario planos diversos de expresión de la propia realidad, elementos de temporalidad, especificidad de fenómenos, potencialidades manifiestas, y los múltiples niveles y formas de relación entre este sujeto de variables.”¹⁶⁹

¹⁶⁷ Idem.

¹⁶⁸ Gloria Pérez Serrano destaca algunas notas que caracterizan a la investigación en Educación Social entre las que ubica: *Complejidad. Visión dinámica de la realidad. Vinculada a la práctica. Orientada al cambio y a la transformación social. Reflexión sobre la praxis. Participación crítica de los implicados. Creadora de conocimiento. Utilidad.* PÉREZ SERRANO, Gloria. (coord.) *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas.* Narcea, Madrid, 2001. pp. 31-35.

¹⁶⁹ ÁLVAREZ ENRÍQUEZ, Lucía. Op. cit., p. 81.

3.2 Consideraciones teóricas de la investigación.

Me parece útil ahora recordar el sentido originario, griego, de teoría, theoría. La palabra significa contemplar, por ejemplo, ser espectador de constelaciones de estrellas, o bien, ser espectador por ejemplo de una partida de ajedrez o participante en la fiesta de una embajada. No significa un mero <<ver>>, constatar lo existente o acumular información. La contemplatio no se demora en un determinado existente, sino en un dominio. Theoría no es tanto el solo acto momentáneo, como una actitud, un lugar o un estado en el que se permanece. Es el <<estar ahí>> en el bello doble sentido que no sólo significa presencia sino también que el presente está <por completo ahí>>.¹⁷⁰

Hans- Georg Gadamer

El abordaje de una investigación con las cualidades filosóficas anteriormente expresadas resulta complejo. Plantearse, al mismo tiempo, el análisis y comprensión de la realidad y aventurarse a develarla, así como construir un conocimiento desde el sujeto que intente cambiarla para no quedarse atrapado en un mundo externo, ficticio, impuesto para repetir y profundizar relaciones de poder constituye una provocación movilizadora para la teorización reflexiva.

En torno a esta premisa, de inmediato se precisa un posicionamiento teórico vinculado y articulado a las consideraciones filosóficas que implican una relación lógica del discurso de investigación y al mismo tiempo como campo de análisis, diálogo y confrontación con lo expuesto en los capítulos I y II.

Para fundamentar teóricamente este trabajo de investigación, se privilegia la perspectiva de la **psicología social** toda vez que se considera un posicionamiento

¹⁷⁰ La cita continúa: “Así se es participante en un procedimiento ritual o en una ceremonia, cuando uno se disuelve en ella, y este hecho incluye siempre el que se participa con otros u otros posibles de la misma manera. <<Teoría>> no es, por lo tanto, en primer lugar una conducta a través de la que uno se apodera de un objeto o lo hace disponible a través de una explicación. Tiene que ver con un bien de otro tipo”. GADAMER, Hans-Georg. *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Península, Barcelona, 1993. pp. 38-39.

sólido que se articula con la tradición subjetivista de la investigación en las ciencias sociales.

Resulta imprescindible reconocer los principales ejes sobre los que se ha articulado el enfoque psicosocial, los cuales hacen evidente que:

1º. Ha marcado una distancia con los enfoques que pueden calificarse de demasiado individualistas. Sin menospreciar la importancia de los procesos intraindividuales o, incluso, interpersonales, la Psicología Social subraya la naturaleza profundamente social de estos procesos y reintegra con fuerza el tejido social como un aspecto insoslayable de cualquier planteamiento. Es decir, la sociedad vuelve a estar presente en los fenómenos estudiados.

2º. Se rechazan las implicaciones más claramente positivistas de la teorización dominante en ciencias humanas, alejándose por ejemplo de los diversos conductismos, pero sin renunciar por ello al uso de los métodos más rigurosos en la administración de las pruebas científicas.

3º. Se cuestionan las explicaciones mecanicistas y reductoras, abriendo la Psicología Social al estudio de los factores y de los procesos directamente ideológicos.

4º. Se rehabilita la importancia de la elaboración teórica frente a las conocidas inhibiciones empiricistas. Se privilegia el aspecto teórico desembocando en reformulaciones innovadoras de los resultados y los esquemas mejor asentados.

5º. Se privilegia la reflexión crítica, evidenciando así algunas de las limitaciones más obvias de los enfoques norteamericanos, como por ejemplo el de ser una Psicología social de *statu quo* incapaz de explicar el cambio social.

6º. Se aboga por una Psicología Social más comprometida con la realidad social y que aporta respuestas a problemas sociales acuciantes.¹⁷¹

A partir del reconocimiento de estos ejes, la perspectiva teórica psicosocial pone el énfasis sobre los grupos y sobre los factores sociales más que sobre el individuo aislado o en solitario; ubica su mirada en el amplio y extenso tratamiento de las representaciones sociales y de los niveles de poder; enfatiza un posicionamiento crítico frente a posiciones conformistas de las orientaciones dominantes, sitúa el desarrollo de un consistente nivel teórico compatible con una formulación clara y sencilla y en las metodologías más rigurosas.

¹⁷¹ IBAÑEZ GRACIA, Tomás. "Prólogo a la edición española", en MOSCOVICI, Serge. *Psicología Social I, Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Paidós, Barcelona, 1985. p 12.

Es decir, la psicología social se ha ocupado y se ocupa de la interrogante/problema:

... ¿porqué se produce el conflicto entre el individuo y la sociedad?...*la psicología social es la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad.* Podríamos añadir: de la sociedad externa y de la sociedad que lleva dentro.¹⁷²

Ubicando con precisión su objeto de estudio, la psicología social se circunscribe a “...todos los fenómenos relacionados con la *ideología y la comunicación*, ordenados según su génesis, su estructura y su función.”¹⁷³

Al ubicar relaciones de poder que se articulan y vinculan con un sistema de representaciones y actitudes que dan cuenta de prejuicios, estereotipos, creencias, supuestos, imaginarios, mitos, fantasías entre otras.

Su rasgo común es que expresan una representación social que individuos y grupos se forman para actuar y comunicar. Es evidente que son estas representaciones las que dan forma a esta realidad mitad física y mitad imaginaria que es la realidad social.¹⁷⁴

Con respecto a los fenómenos de comunicación social implican los intercambios de orden lingüísticos como los no lingüísticos entre sujetos y grupos.

En otras palabras, “...*la psicología social es la ciencia de los fenómenos de la ideología* (cogniciones y representaciones sociales) *y de los fenómenos de la comunicación*”.¹⁷⁵

Bajo estas consideraciones, la perspectiva psicosocial plantea un carácter original e incluso subversivo de su enfoque al interrogar la separación entre lo individual y

¹⁷² MOSCOVICI, Serge. Op. cit., p. 18

¹⁷³ Ibid., p. 19.

¹⁷⁴ Idem.

¹⁷⁵ Idem.

lo colectivo, al poner la interrogación en la escisión entre lo psíquico y social en los campos esenciales de la vida humana, particularmente en la institución escolar. La psicología social, por lo tanto, analiza, interroga y se debate en explicar los fenómenos que son psicológicos y sociales como mutuamente constitutivos; es decir, es "...una ciencia de crítica a la oposición entre lo individual y lo social, y por tanto, de la ideología que la sustenta".¹⁷⁶

Intentar realizar un acercamiento entre la perspectiva psicosocial y el campo de la educación que ha de partir del reconocimiento de que la educación no puede designarse como el objeto de una ciencia única.

Esta consideración ubica que el campo de la educación y la práctica "profesional" están implicadas por un conjunto de fenómenos dispares, justificables, contradictorios, condicionantes, que presionan en el aquí y ahora¹⁷⁷; complejos, imprevisibles –incluso enigmáticos y misteriosos-¹⁷⁸; indeterminados, mutables y particulares¹⁷⁹, del saber práctico de los docentes¹⁸⁰; de la construcción del

¹⁷⁶ Ibid., p. 27.

¹⁷⁷ Investigaciones en el campo de la educación y de la práctica profesional reflejan algunas problemáticas que caracterizan las condiciones del trabajo de los maestros y maestras que hacen referencia a la sobrecarga y la saturación; el aislamiento; el mito colectivo; la competencia desaprovechada y la incompetencia tolerada; la falta de movilidad en el rol docente (y el problema del liderazgo); y, las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada. Ver, FULLAN, Michael y Andy Hargreaves. *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Secretaría de Educación Pública-Amorrotu, México, 2000. pp. 27-46.

Existe otro análisis que da cuenta de diversos aspectos sociales y contextuales que presionan y conforman la educación y las prácticas docentes, es importante enfatizar estas presiones que ejercen una fuerte influencia cotidiana en el trabajo de los profesionales de la educación, éstas son: presión por la inmediatez y la concreción; presión por la multidimensionalidad y la simultaneidad; presión por adaptarse a las condiciones siempre cambiantes o a lo imprevisible; y, presión por interesarse personalmente en los estudiantes. Ver, FULLAN, Michael y Susan Stiegelbauer. *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. trad. de María Elisa Moreno Canalejas, Trillas, México, 1997. p. 39.

¹⁷⁸ Ver, JACKSON, Philip W. "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza" en McEWAN, Hunter y Kieran Egan (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrotu editores, Buenos Aires, 1998. pp. 25-51.

¹⁷⁹ Ver, PENDLEBURY, Shirley. "Razón y relato en la buena práctica docente" en McEWAN, Hunter y Kieran Egan (comps). Op. cit., pp. 86-107.

¹⁸⁰ Ver, GUDMUNDSDOTTIR, Sigrum. "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos" en McEWAN, Hunter y Kieran Egan (comps). Op. cit., pp. 52-71.

sentido y significado de la práctica profesional;¹⁸¹ de enfoques múltiples: estructuras institucionales, comportamientos, posicionamientos didácticos, contenidos culturales y otros objetos delimitados dentro de este campo –o campos- en los cuales la unidad es del orden práctico-social que no de orden científico. Se comprende, por lo tanto, la contribución de diversas ciencias humanas: sociología, psicología, historia, economía, etiología...que guardan una relación entre sí. Es aquí, en esta integración de disciplinas, en particular de la psicología y de la sociología, donde se estructura una problemática de orden **psicosocial**.

Sin duda alguna, la educación es un proceso indisolublemente social e individual y que se constituye desde las ciencias sociales y las ciencias del comportamiento; por lo tanto, decir que la problemática de la educación es psicosocial implica una problemática de lo individual y de lo social, de lo psicológico y de lo sociológico como elementos que se constituyen desde la psicología en este conjunto.

En el centro del campo se sitúa el acto educativo concreto tal y como funciona en los espacios específicos. Alrededor de este punto nodal, gravitan todos los tipos de procesos –como la planeación de aula y la formación docente-, de representaciones y de relaciones de poder cuya articulación con el acto educativo son constitutivas de la institución escolar.

Bajo estas consideraciones, ubicar el trabajo de Investigación en una perspectiva psicosocial implica reflexionar e investigar sobre la realidad social, la historicidad de la profesión, el análisis del contexto, los recursos empleados, los elementos puestos en juego en la cotidianidad, sobre la política y el poder; pero fundamentalmente, reflexionar e investigar sobre el sujeto mismo –profesional de la educación básica- para identificar imaginarios, negaciones, conflictos, deseos,

¹⁸¹ KEMMIS, Stephen. “La teoría de la práctica educativa” en CARR, Wilfred. Op.cit., pp. 17-38.

etc., e intentar comprender y aceptar lo que existe en cada uno de nos-otros y responder por la subjetividad propia a la luz de un trabajo dialógico.

Inscribir el trabajo de Investigación en la perspectiva teórica de la psicología social y aproximarla al campo de la educación implica insistir en la posibilidad de desarrollar un discurso crítico, cuestionador y exploratorio por medio del cual se promueva la necesidad de volver a la acción educativa del proceso de planeación de aula y su articulación con la formación docente toda vez que en el presente cobra mayor relevancia el tomar distancia de propuestas que abogan para que funcionen dispositivos instrumentales, para calibrar sus avances, que controlen los resultados y a partir de ellos se perfeccionen los métodos y las técnicas; es decir, propuestas que racionalizan el acto educativo y que se despreocupan por aprehender las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollos con la sensibilidad y el rigor que exige la apertura a lo imprevisible, la necesidad de conciencia y la comprensión de las relaciones sociales que se ponen en juego en el acto educativo –sean de reciprocidad, de dominación, de dependencia, de conflicto-. Porque en estas relaciones es posible develar las determinaciones socioculturales y políticas de la praxis educativa.

3.2.1 Planteamiento del problema de investigación.

¿Educar será entonces el acto político del reconocer, sin el cual el conocimiento no es posible?¹⁸²

Graciela Frigerio

En esta circunstancialidad socio-histórica en la que se debate la educación y la política como cuestiones técnicas e incluso de sentido común, donde es evidente que se revelan y develan cada vez más sus fracasos y límites, en tiempos que la educación y la política muestran mascaradas para asegurar la igualdad y la justicia

¹⁸² FRIGERIO, Graciela. Op. cit., p. 15.

para todos, conviene recuperar un principio ineludible de la educación: educar es un acto político.

En estos tiempos en que la *globalización* ha fortalecido y ampliado el dominio del *consumo* como privilegio de la política económica, se fortalece esta mirada técnica de la educación porque como profesionales de la educación:

Consumimos irreflexivamente saberes, emociones, valores, formas de pensar y de ser; pero sobre todo consumimos los moldes ideales que otros –los especialistas, los técnicos, los políticos, entre otros- diseñan para nosotros... El consumo irreflexivo hace precisamente que asumamos tales modelos como propios.¹⁸³

Este consumo irreflexivo que se hace evidente, por ejemplo, en la multitud de ofertas de actualización del magisterio solo mantiene anclada una forma de entender el mundo caracterizada por su deformación y deterioro, porque se cristalizan visiones para actuar de manera completamente inconsciente o mecánica que dificultan y obstaculizan la transformación de la realidad educativa y la formación de los sujetos.

Ante este panorama, la presente investigación, abre una serie de interrogantes que se han expresado desde la introducción, las cuáles constituyen el hilo conductor del trabajo investigativo y que giran en torno a: ¿Son las representaciones de los maestros en torno a la planeación de aula las que están atrapadas en esquemas conceptuales-interpretativos que la empobrecen en un conjunto de prácticas ritualizadas?; ¿Cuál es el fundamento de sus discursos en torno al proceso de planeación de aula?; ¿El proceso de planeación de aula puede detonar una conciencia crítica?; ¿Una conciencia activa?; o, ¿Tan solo implica conservar y reproducir lo existente y aceptar lo fáctico como la única posibilidad de la realidad?; ¿Qué papel juega en la formación de los profesionales de la

¹⁸³ CARRIZALES RETAMOZA, César, "Hacia una política de investigación educativa para docentes". Ponencia presentada en la mesa redonda: *La relación docencia-investigación en la formación de docentes*. Centro Coordinador de Educación continua para el Magisterio del Estado de México. 7 de Octubre de 1987.

Educación Básica?; ¿De qué contenidos se nutre el trayecto de la formación docente?, ¿Qué tipo de formación imaginamos?; ¿Es la planeación de aula y la formación docente un espejo de la sociedad ante el continuo y reiterado fracaso de las políticas económicas y sociales que se aplican en nuestro país?; ¿Moldean la miseria y el sufrimiento social?; o tal vez, ¿Pueden contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa?, ¿Es todo lo anterior una configuración de la identidad del profesional de la Educación Básica?.

Este preguntar-se, se concreta en tres interrogantes sustantivas:

- ✓ **¿Cuáles son las representaciones de los profesionales de Educación Básica en torno al proceso de planeación de aula?**
- ✓ **¿Es el proceso de planeación de aula una práctica de poder?, ¿De qué naturaleza?**

Integrando las dos interrogantes se abre una última pregunta:

- ✓ **¿De qué contenidos se nutre el trayecto de la formación docente del profesional de la educación básica como pre-texto de la planeación de aula?**

Precisar estas interrogantes de carácter sustantivo implica reconocer que:

Aquí está la palabra de la pregunta, esta palabra serena que se extiende desde la vocación interrogadora de los griegos hasta la sed de conocimiento de la investigación ilimitadamente progresiva. Este amor por la pregunta no se puede acaso caracterizar mejor que diciendo que esta palabra sobrevive incesante. Preguntar significa declarar en ello la relatividad, la limitación de nuestro conocer, de nuestro interpretar y de nuestro conjeturar, en suma, la situación del hombre en el mundo...puesto que estas

mismas palabras, por sí mismas preguntas continuamente renovadas, han adquirido el sonido de la investigación.¹⁸⁴

De esta manera, el presente trabajo de investigación se centra en los profesionales de la educación básica. En la teoría del cambio educativo se plantea que éste “depende de lo que los maestros hacen y piensan; tan simple y tan complejo como eso.”¹⁸⁵ Al mismo tiempo se plantea que “no habrá mejora sin el maestro.”¹⁸⁶ Es decir, más que situarse en la retórica del discurso que ubica al docente como clave de la calidad educativa y como factor para escalar lugares en el ranking de las evaluaciones internacionales, la preocupación se inscribe en el reconocimiento de que:

Educación es el modo de constituir un mundo sensible común, un hábitat común. Esto exige distribuir lo sensible mediante el entramado de una pluralidad de actividades que permiten volver pensables las relaciones, para que la idea misma de los sin parte resulte repugnante.¹⁸⁷

Por supuesto que la preocupación sustantiva de este trabajo de investigación es de orden político, significa no renunciar a la comprensión de la circunstancialidad sociohistórica del mundo y a su aparente lógica naturalizada; por el contrario, surge la necesidad de develar lo político en la educación como despliegue de injusticias y desigualdades; en descubrir y hacer emerger lo público de la política educativa que benefician a una economía sustentada en la exclusión y marginación; en encontrar el sentido de la escuela como institución más allá de discursos delirantemente demagógicos y seductoramente tecnocráticos, incluyendo aquéllos con ciertos rasgos totalitarios, por último, en indagar la experiencia que se construye como sujeto en “despliegue existencial”.

Bajo estas consideraciones, el trabajo de investigación se inscribe en la ***necesidad de una realidad nueva***, porque:

¹⁸⁴ GADAMER, Hans-Georg. Op. cit., p. 18.

¹⁸⁵ FULLAN, Michael y Susan Stigelbauer. Op. cit., p. 107.

¹⁸⁶ FULLAN, Michael y Andy Hargreaves. Op. cit., p. 117.

¹⁸⁷ FRIGERIO, Graciela. Op.cit., p. 31.

En educación hay condiciones que hacen posible que algo se vuelva otra cosa.

- Identidades no clausuradas.
- Tiempos (un tiempo que juegue a favor y el principio de un futuro posible y mejor para todos).
- Un lugar (un lugar distinto en el espacio de siempre).
- Disponibilidad para <<hacer>>/<<tener>> confianza.
- Extranjeridades conducentes (adultos, la relación de desconocido).
- Apuntalamiento (el trabajo psíquico sobre sí, *arbeit*, que sostiene al trabajo político con los otros).
- Una oferta de objetos transicionales (es la oferta la que crea la demanda).
- Una disposición a la distribución (bajo la premisa de que se trata de cuestionar la lógica misma que distribuye atribuyendo desigualdades).
- El amor de transferencia transformado en transferencia del amor (por el saber).¹⁸⁸

Es una apertura a lo posible, a la esperanza, al asombro, a la ***razón de la utopía***.

3.2.2 Objetivos de la Investigación.

Los objetivos que se plantea esta investigación consideran:

- Situar las categorías conceptuales de: *Representación y Poder* como constructos de investigación en torno al proceso de planeación de aula de los profesionales de Educación Básica.
- Identificar la articulación de los contenidos que nutren el trayecto de la formación docente a partir de los anteriores constructos de investigación como pre-texto del proceso de planeación de aula de los profesionales de Educación Básica.

¹⁸⁸ Idem.

3.2.3 Propósitos de la investigación.

El trabajo de Investigación: PLANEACIÓN DE AULA Y FORMACIÓN DOCENTE.

Representación y poder, pretende:

- Constituirse en una contribución para la comprensión del proceso de planeación de aula de los maestros de Educación Básica desde la visión de la representación y el poder; y junto a ello,
- Recuperar críticamente el estado de conocimiento sobre el campo de la planeación de aula y su articulación con la formación docente a partir de una investigación cualitativa de carácter empírico.

3.2.4 Hipótesis de trabajo de investigación.

La Investigación: PLANEACIÓN DE AULA Y FORMACIÓN DOCENTE.

Representación y poder., parte de la siguiente premisa: *La formación del profesional de educación básica se nutre de un amplio abanico de significados y marcos de referencia que suponen un determinado tipo de conocimiento inscrito en la realidad educativa que es una apertura de relación entre sujetos en el contexto socio-histórico actual.* A partir de esta premisa surgen las siguientes hipótesis:

1. Las *representaciones* de los maestros de Educación Básica condensan un conjunto de significados y sistemas de referencia en torno al proceso de planeación de aula.

2. Si las *re-presentaciones* del proceso de planeación de aula implican hacer presente en la mente entonces suponen relaciones sociales que abren prácticas de *poder*.

3. Si las *representaciones* de los maestros de Educación Básica en torno al proceso de planeación de aula implican la apertura a prácticas de *poder* entonces es posible situar el trayecto de su *formación docente*.

3.3 Consideraciones metodológicas de la investigación.

...he aprendido que no es posible construir modelos factibles de ser reproducidos por otros, ni siquiera por uno mismo; tampoco, en ese sentido, predeterminar la vía de construcción de un objeto etnográfico en educación, porque el mismo objeto, como objetivación de sentidos subjetivos particulares, determina el alto grado cómo se puede y debe proceder en cada caso. Lo que sí se puede hacer es escribir acerca de las diversas estrategias que nos permiten acceder a la subjetividad propia y a la ajena, y buscar la manera de comunicar nuestras experiencias y hallazgos metodológicos.¹⁸⁹

María Bertely Busquets

El enfoque metodológico en el que se sustenta el trabajo de Investigación se ubica en el **MÉTODO CUALITATIVO DE LA ETNOGRAFÍA**, el cual no desconoce la efectividad de otras propuestas metodológicas igual o mayormente válidas; sino que se sitúa en la tradición subjetivista de las ciencias sociales.

Este posicionamiento metodológico reconoce que el campo de la investigación educativa no sólo se circunscribe al tratamiento de las dimensiones históricas y socioculturales que se encuentran en las prácticas escolares, sino que existe una amplia posibilidad de documentar otros procesos de investigación como los

¹⁸⁹ BERTELY BUSQUETS, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, México, 2002. p. 15.

institucionales, organizacionales, curriculares, pedagógicos o vinculados con la formación docente. Son investigaciones que:

...tratan de escapar a la tecnología educativa y a las corrientes funcionalistas, positivistas y conductistas que prevalecían hasta hace poco, e impulsan un movimiento epistemológico que busca abordar las dimensiones cualitativas que intervienen en sus particulares objetos de estudio.¹⁹⁰

La etnografía educativa en México se convierte en campo de investigación a finales de la década de los setenta. Como antecedentes del desarrollo de este tipo de investigaciones, se ubican las investigaciones de corte cuantitativo experimental, los discursos marxistas clasificados como teorías de la reproducción, la pedagogía crítica de Freire y la investigación-acción latinoamericana.

A fines de la década de los setenta, el panorama de la investigación educativa incluyó nuevos enfoques. Esto llevó a la búsqueda de aquellas posturas teóricas que posibilitaran una perspectiva metodológica distinta a fin de poder estudiar la escuela por dentro,¹⁹¹ con toda la complejidad que en ella se expresa. Se trató, ante todo, de destacar la vida que despliegan los actores en su ambiente escolar, en las características concretas (y no en las supuestas) que aparecen dentro de cada ámbito escolar.¹⁹² Para realizar esta tarea fue fundamental dejar de lado los grandes conceptos que dan cuenta de lo estructural, para buscar autores que han abordado la vida cotidiana desde una perspectiva teórica, como aquellos que han elaborado una reflexión epistemológica para la aprehensión de la vida cotidiana en espacios específicos, sin ignorar la lectura de antropólogos que iniciaron con la investigación etnográfica.

¹⁹⁰ Ibid., p. 19.

¹⁹¹ Ver WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós, Barcelona, 1987. 220 pp.

¹⁹² Es decir, se manejan las percepciones subjetivas de los sujetos, el significado de sus comportamientos y el contexto sociocultural en que se producen.

Otra tarea fue la incorporación de los investigadores en la situación diaria de las escuelas para así entender el movimiento que se genera en su interior. Esta incorporación no tuvo como cometido la intervención, ni la denuncia de las condiciones institucionales imperantes en cada ambiente, sino ante todo la comprensión de la situación social específica.¹⁹³

A fines de la década de los noventa del siglo pasado, algunas ideas muy difundidas que se emplearon para caracterizar a la investigación educativa desde la perspectiva etnográfica señalaron que se trata de una opción metodológica (que no sólo técnica) y que para la interpretación de una problemática de la cotidianidad escolar apela a diferentes disciplinas y, primordialmente, a sus distintos enfoques teóricos, sin embargo, el resultado de las investigaciones bajo la opción metodológica de la etnografía privilegia y sitúa la mirada en el actor, en su “significatividad” y en su entorno.

En una recopilación realizada por Juan Manuel Piña¹⁹⁴, la investigación etnográfica, según Catalina Inclán se define como la indagación de los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas, por tal motivo hace énfasis en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujeto.

Para Elsie Rockwell la investigación etnográfica no es una simple técnica sino una estrategia metodológica que permite obtener información empírica en el espacio donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados, “documentar lo no documentado”, permitiendo una elaboración cualitativa del contexto escolar estudiado; sus resultados se exponen en un texto que describe densamente la

¹⁹³ Leer el texto de Elsie Rockwell: “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” es una oportunidad para re-conocer los estudios y autores que logran situar y comprender el quehacer dentro de las escuelas y aulas mexicanas desde una perspectiva etnográfica, permiten capturar su complejidad y riqueza. Ver ROCKWELL, Elsie. (coordinadora). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995. pp. 13-57.

¹⁹⁴ PIÑA, Juan Manuel. “Consideraciones sobre la etnografía educativa.” *Perfiles Educativos*, no. 78, México, 1997. pp 46-62.

especificidad del lugar. Desde esta autora, la etnografía ha abierto un espacio para la reconstrucción cualitativa de los procesos y relaciones educativas con la intención de comprender cómo se construye socialmente la educación.

Conocer la escuela cotidiana requería echar mano de herramientas antropológicas. La etnografía –descripción de la otredad- resultó ser la mejor manera de documentar el modo de vida en este lugar tan cercano y a la vez tan ignorado.¹⁹⁵

Desde el posicionamiento de Mario Rueda, los rasgos principales de este tipo de investigaciones consisten en: a) un cuestionamiento a los métodos experimentales cuantitativos que estudian y miden sólo las conductas observables; b) la permanencia de los investigadores por períodos de tiempo prolongados en las instituciones de estudio. Lo prolongado se refiere a la posibilidad de conocer lo que ahí transcurre, posibilidad que no es la misma para todos los investigadores e instituciones, c) la elaboración de descripciones detalladas y profundas de las actividades diarias de los sujetos estudiados; d) el levantamiento de entrevistas informales no estructuradas los actores involucrados, así como abundantes observaciones para la recolección de información; e) el apoyo conceptual de la sociología, la pedagogía, la psicología, la sociolingüística, o una mezcla de ellas.

Para Ruth Paradise la etnografía como metodología, no se limita a utilizar las técnicas tradicionalmente empleadas por la antropología para hacer descripciones sobre los escenarios socioculturales extraños para el antropólogo, sino que busca el significado de las acciones de los actores involucrados. En otras palabras, no son las costumbres y las tradiciones como acontecimientos extravagantes los que interesan al investigador, sino el sentido que éstas tienen para los actores involucrados en esas prácticas; de igual manera, no es la descripción simple sino una descripción densa las que posibilita aprehender el sentido de lo que ocurre. La etnografía es una metodología que, como otras perspectivas de interpretación, no juzga las acciones sino que trata de comprenderlas.

¹⁹⁵ ROCKWELL. Op. cit., p. 13

Una constante que se expone en estos autores es la importancia de la interpretación; apuntan que no basta con describir lo que se observa sino en interpretar el significado simbólico de las acciones construidas, acciones que tienen una carga cultural porque forman parte de los significados venerados por sus actores. El significado carece de sentido explícito para quien vive inmerso en ese ambiente, porque se trata de lo familiar, de lo conocido, del “así se han hecho las cosas y así se seguirán haciendo”. Las representaciones sociales no se expresan en sí mismas sino que son interpretadas.

Situar el enfoque etnográfico posibilita tomar distancia de las corrientes positivistas y conductistas que prevalecían hasta hace unos años e inscribirse en un movimiento epistemológico que busca abordar las dimensiones cualitativas que intervienen en la Planeación de Aula y la Formación Docente a través de los constructos conceptuales: Representación y Poder.

La etnografía presenta condiciones favorables para recuperar las representaciones subjetivas de los profesionales de la educación básica, el significado de su pensar y actuar, sentir y decir, y, el contexto sociocultural en que se producen. Es decir, el enfoque etnográfico como método cualitativo pretende privilegiar al profesional de la educación a partir de qué hace, cómo se comporta, cómo interactúa; se propone develar sus “...representaciones, creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo lo anterior se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra.”¹⁹⁶ En síntesis se pretende que la etnografía posibilite situar los significados e interpretaciones del proceso de planeación de aula y trazar el trayecto de los contenidos que nutren la formación docente.

El andamiaje que soporta al enfoque metodológico considera imprescindible las técnicas e instrumentos que le son afines y al mismo tiempo permiten animar el

¹⁹⁶ WOODS. Op. cit., p. 18.

trabajo de campo como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de la interacción con los profesionales de la Educación Básica.

En relación con los instrumentos de la investigación, el trabajo etnográfico se funda principalmente la realización de entrevistas con la intención de apertura a lo no anticipado y a lo inesperado; es decir, implica una técnica que detone una forma de interpretación no interactiva que sitúe la representación de la planeación de aula, de vele su articulación con la formación docente y abra a la comprensión de las relaciones de poder.

A través de la entrevista a docentes se pretende adentrarnos en sus percepciones subjetivas en articulación con el contexto sociocultural en que las producen; es decir, esta técnica constituye el medio más idóneo para concretar el proceso metodológico a través de un texto interpretativo en torno a la re-presentación de los docentes de la planeación de aula y su articulación con la formación en estos tiempos donde se desarrollan los procesos históricos, sociales y culturales enmarcados en la globalización como una condición de la circunstancialidad que nos toca vivir.

Esta aclaración cobra relevancia, toda vez que la tesis aspira a que los hallazgos no se queden anclados en un cúmulo de anécdotas, descripciones detalladas o desarticulados de los procesos sociales, históricos y culturales amplios.

La ruta para llegar a concretar las entrevistas a los docentes implica transitar por tres momentos:

1er. Momento. Proximidad con autoridades educativas.

Propósito: Presentar el proyecto de investigación y solicitar autorización para su realización en la zona de supervisión de educación especial.

El primer acercamiento con las autoridades de una zona de supervisión de educación especial cobra sentido para situar un encuadre en torno a dos aspectos fundamentales:

a. El carácter formativo de la Maestría en Educación con Campo en Planeación Educativa a través de sus elementos clave: en lo teórico, lo metodológico, lo instrumental y lo técnico, articulados a los procesos de políticas y planeación educativa así como sus líneas de investigación: y,

b. La presentación del proyecto de investigación a través del:

- Planteamiento de problematización;
- Objetivos;
- Propósitos;
- Hipótesis;
- Consideraciones metodológicas; y,
- Ruta de trabajo de campo.

Una vez obtenida la autorización, se requiere la plantilla del personal para situar el universo de la investigación.

2º. Momento. Proximidad con los servicios

Propósito: Presentar el proyecto de investigación a los docentes de los servicios de la zona de supervisión de educación especial.

El segundo momento del trabajo de campo consiste en un acercamiento a cada uno de los servicios para presentar –como se hizo con el supervisor de zona- los planteamientos formativos centrales de la maestría y la esencia del proyecto de investigación.

Este momento proyecta una apertura mutua con los servicios basada en la confianza, la libertad de participación, curiosidad por el proyecto y la claridad en torno a la realización de una entrevista estructurada. Al mismo tiempo, se abre la invitación para ampliar la participación a docentes de escuelas regulares –primaria y secundaria.

3er. Momento. Proximidad con los docentes.

Propósito: Recuperar las representaciones subjetivas de los docentes en torno a la planeación de aula a través de una entrevista estructurada y un cuestionario.

El tercer momento implica un encuentro con cada docente que libremente decida participar en la investigación, el encuentro se realiza en su espacio de trabajo con una duración mínima de 20 minutos y máxima de 30 minutos. Este encuentro se proyecta tomando en cuenta: tres puntos sustantivos: apertura, escucha activa y registro escrito.

1º. Apertura. Decidir un lugar dentro de escuela donde cada docente se sienta cómodo. Establecer una relación de sinceridad y diálogo a través de aclarar que los docentes no se colocan en el proyecto como “investigados”, ni mucho menos “interrogados

2º. *Escucha activa*. En este momento del encuentro, es importante “escuchar” sus respuestas en torno a dos preguntas concretas: *¿Cómo define Ud. la planeación de aula?* y *¿Cuál es su finalidad sustantiva*. En este punto no se toma nota ni media registro alguno. La intención es hacer de este encuentro un ambiente no formal, relajado, menos competitivo, estimulante y sensible.

3º. *Registro escrito*. El cierre del encuentro implica solicitarles su disposición a dejar registradas sus respuestas en un “cuestionario” que además de las preguntas anteriores se integraban tres más.

A través de las interrogantes –preguntas etnográficas- se consideran las posibles dimensiones de análisis para delimitar el referente empírico, es decir, para trazar un mapa comprensivo a través de las respuestas de los docentes, y, al mismo tiempo, facilitar el reconocimiento de inferencias y conjeturas –conocer lo desconocido-, todo ello para explicitar y documentar los hallazgos en un texto interpretativo que condensa el proceso de investigación.

3.4 Sujetos de la investigación.

Los trabajos clásicos sobre la enseñanza generalmente han destacado dos temas. Algunos autores han tendido a describir a los profesores en función de sus capacidades oficiales: como empleados de organizaciones formales que están compuestas por posiciones sociales que se asignan explícitamente y que se establecen y aceptan en función de unos derechos y unas responsabilidades...una segunda visión clásica de los profesores ha destacado las realidades a las que se enfrentan...los cuáles deben lidiar con aquello que realmente ocurre en las aulas, las escuelas y los sistemas escolares.¹⁹⁷

Ivor F. Goodson, Bruce J. Biddle, Thomas L. Good.

Situar el trabajo de investigación en el profesional de la educación básica, implica el reconocimiento de que el logro y la satisfacción así como el fracaso y las relaciones de poder son fenómenos sociales en lo que se ha determinado nombrar la era de las organizaciones complejas, la volatilidad económica, las innovaciones tecnológicas y otras fuerzas que se analizaron en el primer capítulo.

Resulta importante advertir, que en la literatura en torno a la investigación educativa se reconoce cada vez más que el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales en el cambio de la educación. Ciertamente la imagen de un nuevo profesional¹⁹⁸ que forma parte de una escuela "reestructurada" hacia la colegiada y "reculturizada" hacia la calidad es la imagen que predomina en la literatura contemporánea sobre las escuelas y el cambio en las escuelas.¹⁹⁹

El perfil y el papel prefi-gurado de este "nuevo docente" han terminado por configurar un largo listado de "competencias deseadas", en el que confluyen hoy,

¹⁹⁷ BIDDLE, Bruce. Et. al., *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós, Barcelona, 2000. p. 19.

¹⁹⁸ TORRES, Rosa María. "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?" *Perfiles Educativos*, no. 82, México, 1997. pp. 4-13.

¹⁹⁹ Ver HARGREAVES, Andi. *Profesorado, cultura y posmodernidad. (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata, Madrid, 2005, 303 pp. y SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *La escuela que aprende*. Morata, Madrid, 2001, 126 pp.

contradictoriamente, postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial.

Así, el "docente deseado" o el "docente eficaz" es caracterizado como un sujeto polivalente²⁰⁰, con liderazgo²⁰¹, agente de cambio²⁰², practicante reflexivo²⁰³, profesor investigador²⁰⁴, intelectual crítico e intelectual transformador.²⁰⁵

El "docente deseado", es aquel que domina los saberes -contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza; provoca y facilita aprendizajes, al asumir su misión no en términos de *enseñar* sino de *lograr que los alumnos aprendan*; interpreta y aplica un currículum, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales; ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo.

Se dice en el discurso, que este tipo de docente ideal, comprende la cultura y la realidad locales, y desarrolla una educación bilingüe e intercultural en contextos bi y plurilingües; desarrolla una pedagogía activa basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo;

²⁰⁰ Idem.

²⁰¹ *Liderazgo 3. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, 2000. 32 pp. SIMONE Rychen, Dominique y Laura Hersh Salganik. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004. 419 pp.

²⁰² FULLAN, Michael y Suzanne Stiegelbauer. Op. cit.

²⁰³ Ver SCHON, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, Barcelona, 1987. 310 pp.

²⁰⁴ Ver STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, 1998. 319 pp.

²⁰⁵ Ver GIMENO SACRISTÁN, José. "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores." en EZPELETA, Justa y Alfredo Furlán. *La gestión pedagógica de la escuela*. Ediciones UNESCO, Santiago, 2004. pp. 64-100.

participa, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar, contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en la escuela.

Trabaja y aprende en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela; investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente; toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse; reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter-aprendizaje; o asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes; detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, los deriva a quien corresponde o busca las soluciones en cada caso.

Al mismo tiempo se insiste, que este “docente ideal” desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser; desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas; impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo.

Este docente se acepta como "aprendiz permanente" y se transforma en "líder del aprendizaje", manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas; se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente; se informa regularmente gracias a los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento, a fin de ayudar en la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo; prepara a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas.

Al mismo tiempo, propicia nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela; está atento y es sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo local; responde a los deseos de los padres respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en favor de una participación más democrática en las escuelas; y, es percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse.²⁰⁶

Esta "lógica del listado" destaca un simplismo respecto del cambio educativo que subyace a menudo detrás de dichos listados, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables pero no proveen elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas. En este caso, el listado por sí mismo no dice nada respecto de qué clase de formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr el aprendizaje y uso efectivo de tales competencias. Incluso, el "docente real" que está enseñando en las aulas - producto histórico de decisiones y políticas concretas- está muy lejos del listado del "docente deseado".

²⁰⁶ Ver: TORRES. Op. cit.

Los saberes y competencias que llega a adquirir un docente se configuran a lo largo del tiempo, cuando los docentes se sienten psicológica y materialmente satisfechos con su carrera, o por el contrario, cuando se sienten desgastados por la permanente tensión y el aburrimiento y acosados por permanentes presiones sobre las que tienen poca o escasa comprensión. Las investigaciones sobre la vida profesional de los docentes han demostrado que independientemente de lo privada y protegida que sea el aula, las fuentes últimas de satisfacción de la carrera docente están fuera del control del maestro. Sin embargo, es totalmente legítimo buscar sentidos comunes a través de la vida de los maestros dentro de toda la ambigüedad, la contradicción y la ambivalencia que reflejan las complejidades inherentes a la condición humana, de las cuales el docente no escapa.

Tomar distancia del listado implica, por lo tanto, reconocer que el desarrollo de la carrera profesional es la historia de altibajos por los que cruzan la satisfacción, el compromiso y la competencia. Al mismo tiempo, implica advertir que el “docente ideal” de los listados trabaja en:

...<<medios divididos>> caracterizados por tener unos objetivos y una responsabilidad individuales, su sistema de evaluación...enfocado a eliminar a los <<incompetentes>> en lugar de intentar cultivar el crecimiento personal de todos; se (autoprotegen) ocultando los problemas y desviando la culpa a otros en lugar de colaborar en la resolución de los mismos; el intercambio entre colegas (es) mínimo; los profesores (están) divididos y la moral, en consecuencia (es) baja.²⁰⁷

Bajo esta perspectiva, el trabajo de investigación recupera el modelo del ciclo vital de los docentes²⁰⁸ con la intención de situar categorías de análisis de las representaciones en torno a la planeación de aula de los profesionales de la educación básica y develar los lugares en que se ejerce el poder para “de-construir” el contenido que nutre la formación docente.

²⁰⁷ HUBERMAN, Michael, Charles Thompson y Steven Weiland. “Perspectivas de la carrera del profesor.” en BIDDLE, Bruce. Et. al., Op. cit., pp. 22-23.

²⁰⁸ Ibid., pp. 57-87; y HUBERMAN, Michael. “Trabajando con narrativas biográficas” en McEWAN, Hunter y Kieran Egan. Op. cit., pp. 183-235.

El ciclo de vida del docente se inicia al ingresar a la profesión y se realiza en dos escenarios básicos y posibles: la **supervivencia** o el **descubrimiento** como una primera fase que abarca aproximadamente los tres primeros años de trabajo y evoca “comienzos fáciles” y “comienzos penosos”.

La supervivencia remite al docente debutante a un comienzo penoso, al “choque con la realidad” posterior a la formación inicial donde de golpe el primer día de trabajo implica asumir la complejidad del aula y sentir el peso de la responsabilidad y la angustia. Estos docentes que sobreviven sienten su función como una pesada losa, tienen alumnos difíciles, trabajan demasiado, se sienten aislados dentro de la escuela y sufren un estricto control por parte de los funcionarios superiores. Con el paso de los meses dudan en estar o no a la altura del desafío, descubren una amplia brecha entre los ideales profesionales y la práctica -la profesión no es como se la imaginaban-. Sufren el cotidiano desgaste de la vida en las escuelas; un maestro novel tiene que hacer lo mismo que un profesor con muchos años de servicio.

El escenario de descubrimiento implica un comienzo “fácil”, significa el entusiasmo inicial de tener “mis alumnos”, “mi salón de clases” y la alegría de relacionarse con los colegas, de sentirse uno entre pares. El comienzo fácil implica relaciones positivas con relación a la comunidad educativa, alumnos “manejables”, cierto sentido del dominio pedagógico y entusiasmo por la profesión.

No se sabe cuántos docentes tengan comienzos penosos o fáciles y seguramente ambas condiciones coexisten en cierta medida en la misma persona, pero lo que es innegable es que una u otra circunstancia marca de manera fundamental en las expectativas futuras sobre la carrera docente.

También podemos encontrar en esta fase docentes que no están en ninguno de los dos casos, pues perciben la profesión como un trampolín a otra y sólo vienen a

“echar un vistazo”, adoptan una actitud indiferente y desligada que no les ocasiona ningún tipo de conflicto o satisfacción personal; llegaron a la profesión de manera accidental.

De acuerdo con los estudios de ciclo vital del docente, viene luego un período de **estabilización** que corresponde entre los tres y siete años de trabajo. Esta fase invariablemente corresponde a un compromiso semidefinitivo con la profesión descartando otras opciones; muchos docentes han concluido estudios universitarios que les permiten saltar a otros espacios y a compromisos diferentes al aula, la escuela y la educación en general.

La estabilización tiene que ver con dos aspectos, lo pedagógico y la profesión propiamente; es decir, la estabilización pedagógica significa sentirse cómodo en el aula, en consolidar un repertorio básico, la habilidad para diferenciar los materiales y un mayor dominio profesional de los temas y las estrategias a la luz de las reacciones o del progreso de los alumnos; la estabilidad con la relación a la profesión implica compromiso.

La estabilización también significa una afiliación a una comunidad ocupacional, a integrarse en un grupo de pares; sentirse libres para seguir sus propias ideas y libre de la supervisión directa. El docente que se encuentra en esta fase ha construido un repertorio educativo rudimentario que se adapta a la mayoría de las situaciones que se encuentran en los primeros años de la docencia y empieza a perfeccionar y modelar ese repertorio a fin de adaptarlo a las propias preferencias y al propio estilo personal. En este punto se percibe también una sensación de alivio por haber alcanzado esta etapa, de espontaneidad, de placer y sentido del humor; y hasta cierto toque de improvisación.

Para muchos docentes es la fase más liberadora de su carrera, pues se pueden permitir a ellos mismos y a sus alumnos ser auténticas personas en el aula, no

intentan esconder sus pequeñas debilidades, sus manías, sus gustos, sus enojos; escuchan y participan con sus alumnos en un amplio abanico de temas; pero sobre todo, se ríen mucho más, no sienten la presión por “mantener las apariencias” fuera y dentro del aula y son conscientes de que no necesitan probar su dominio sobre la teoría y la práctica, tampoco necesitan confrontarse con la autoridad, la cual pasa a ser reconocida y con ella la relación se hace más natural; se está más preparado para establecer límites realistas y para hacerlos respetar. La fase de estabilización, en conclusión está estrechamente ligada a la consolidación pedagógica y es experimentada a través de un compromiso positivo por aquellos que la atraviesan.

La estabilidad de esta fase a través de la gradual consolidación del repertorio docente invita a reforzar la propia profesión, lo cual indica la posibilidad de desembocar en un largo período de **experimentación** y **activismo** o bien de "reevaluación" y “dudas personales”.

Entre los 7 y 18 años surgen nuevos desafíos y nuevas preocupaciones; esta fase evoca una fase de experimentación o diversificación y/o ciertos intentos de conseguir los “consiguientes cambios”, una vez que se ha logrado un nivel básico de dominio de la clase; los docentes sienten la necesidad de perfeccionarse y diversificarse. Ahora, se tiene clara conciencia que se puede experimentar con distintos materiales, diferentes agrupaciones de los alumnos, mejor manejo de la secuencia lógica de los contenidos, claridad en la planeación y un manejo comprensivo de la evaluación, se adquiere influencia y prestigio en la escuela, entre los colegas y con los padres, lo que lo conduce a tomar conciencia de las barreras institucionales que restringen la práctica, los docentes ante este análisis de la realidad desarrollan significativos intentos por modificar las fallas más evidentes de la escuela o de la zona escolar.

Los profesores que pasan por esta fase pueden caracterizarse como motivados y dinámicos. Este nuevo activismo puede igualmente traer nuevas responsabilidades -una dirección, una supervisión, un equipo técnico o de investigación educativa-; estos docentes afirman que están preparados para aceptar nuevos desafíos. También se buscan estudios de postgrado, diplomados y/o especializaciones para profundizar en el conocimiento aunque éstos posiblemente no redunden en un beneficio estrictamente laboral ni sean la llave que abrirá la puerta a la “promoción” en la carrera.

La otra cara de la moneda en esta fase es la de la **reevaluación** y las **dudas personales** cuyos síntomas van desde lo superficial hasta lo crítico; es decir, un profundo deseo de reevaluar la vida profesional hasta un molesto sentimiento de rutina producto de la monotonía de la vida diaria en el aula, año tras año que lleva a cierto desencanto, agotamiento, estrés y duda personal; se produce una crisis existencial total entre permanecer en la profesión o dejarla; se hace un balance de la vida profesional y personal y se toma conciencia, no sin cierto estado de ansiedad, para empezar otras carreras posibles durante el poco tiempo que queda, cuando todavía es posible. Muchos docentes evidencian un aburrimiento incipiente que produce dudas acerca de la elección de la carrera – no la elegí, caí en la docencia -, suelen decir, - es demasiado tarde para retroceder -, suelen concluir.

Esta fase de incertidumbre y dudas personales en la enseñanza no es experimentada del mismo modo por los hombres que las mujeres; generalmente las nuevas reevaluaciones se producen más entre los hombres y a una edad más temprana. Los maestros se dan cuenta que en los siguientes veinte años de su vida no existirán cambios espectaculares, lo que les afecta con cierta desolación al presentir parecerse a algunos de sus colegas mayores, que aparentemente van a la deriva de la rutina y el cinismo.

¿Quiénes son estos docentes?: pueden agruparse en dos grupos; un primer grupo lo integran aquellos cuyos comienzos fueron tan difíciles que como ya se mencionó en algún momento llegaron a preguntarse si la docencia era su verdadera vocación. El segundo grupo aglutina a docentes que se deslizaron por los años iniciales y luego atravesaron un período muy duro. Este choque, junto con otras reflexiones produjo una reevaluación seria; la gran mayoría pensó que habían albergado expectativas irreales respecto de la profesión, de sus colegas, de sus alumnos y de ellos mismos.

La característica es la **intensidad** de la fase de reevaluación en estos grupos, se distinguen porque comúnmente piden licencias por enfermedad, inician cursos en la universidad, se arrojan a nuevos proyectos educativos que los alejan de las preocupaciones del aula o se desatienden en gran medida de la vida docente para dedicarse a otras actividades en otros ámbitos, es frecuente que se intenten todas estas soluciones; pero rara vez funcionan.

La reevaluación en la mitad de la carrera no es necesariamente una experiencia universal, un “crecimiento” benévolo, una suerte de heraldo de futuros tiempos mejores.

Entre los 19 y los 30 años de trabajo, la vida profesional puede que haya tomado cualquiera de estas dos rutas: un tipo de **serenidad productiva** donde la gradual pérdida de energía y entusiasmo puede ser compensada por un mayor sentimiento de confianza y autoaceptación, donde el profesor o la profesora se da cuenta que aquella jovencita maestra que fue, ha transitado desde el papel de “hermana mayor” de sus alumnos, pasando por un rol maternal y de abuela, mientras que sus alumnos permanecen jóvenes año tras año, existe un tono relativamente más positivo, pues el docente se aleja progresivamente, sin lamentaciones de los compromisos profesionales y se toma más tiempo para sí

mismo, para actividades fuera del trabajo y, en ocasiones para un conjunto más selectivo o reflexivo de compromisos.

Esta fase también se le denomina **concentración positiva**; es decir, la fase anterior había implicado una fase de renovación expansiva y ahora los docentes querían concentrar sus esfuerzos; esto significaba concentrarse en determinado grado o tipo de alumnos; quitar la energía del trabajo docente e incrementar los intereses externos; reducir el contacto con los pares, excepto los más íntimos, y evitar las tareas administrativas adicionales o los compromisos extras, sin involucrarse en las innovaciones escolares, sus declaraciones son resueltamente optimistas pero con un claro sentido de retroceso.

Otro escenario en esta etapa es la del **conservadurismo** que presenta llanamente un estado defensivo. Estos docentes evidencian una reducción de su compromiso, utilizan su antigüedad para lograr y exigir trabajos más cómodos y su vinculación con un círculo de pares es muy escaso; son tradicionalistas, critican la mayoría de los cambios y desaprueban los resultados, denuncian la imagen pública negativa de la educación; acusan a los alumnos como menos disciplinados, menos motivados, que son decadentes; que la familia es la culpable en gran medida de la falta de valores de los alumnos; el desencanto permea su actividad; critican la permisividad o el oportunismo de los funcionarios docentes; la falta de compromiso con la profesión de los colegas más jóvenes; consideran las políticas educativas mal diseñadas y consideran absurdo el proceso administrativo.

Aparecen los temas de “fatiga” y “cansancio”; se adquiere un tinte de amargura respecto del fracaso de las reformas; amargura dirigida en gran parte a los administradores educativos considerados “traidores” que se hicieron humo cuando las cosas se pusieron difíciles. A diferencia de otros colegas, estos docentes no se trasladaron a otros ámbitos de responsabilidad, permanecieron en el aula y se convirtieron en jueces severos de los planteamientos de la formación permanente

de los docentes. El dogmatismo, la falta de prudencia, resistencia a las innovaciones, recurrencia al pasado y más preocupación por conservar lo poco que se tiene, que por conseguir lo que se desea son las constantes del profesor conservador.

La **indiferencia** es un elemento señalado también en la bibliografía sobre el ciclo vital del docente, donde éste se va desatendiendo gradualmente de su trabajo para dedicarse a otros intereses. Antes o al final de la carrera, no sólo puede haber distanciamiento, sino reacciones exacerbadas ante las ambiciones frustradas, alejamiento de las políticas y prácticas que el docente desapruaba; finalmente, nostalgia de años más tranquilos a medida que se aproxima el retiro.

La indiferencia y el conservadurismo no son estados privativos de la cantidad de años en el servicio. Muchos de los profesores jóvenes pueden y de hecho pasan por fases de indiferencia y ser de los más conservadores, lo que refleja la poderosa influencia del contexto social, cultural, político y familiar.

Finalmente, los diferentes momentos por los que pasa un docente en su trayectoria profesional no pueden homogeneizarse porque suelen tener muchos matices y diferenciarse en grado máximo unos de otros; los tiempos son relativos y en cierto modo arbitrarios. Existen docentes con muchos años de servicios llenos de bríos y entusiasmo, líderes, estudiosos, emprendedores siempre en busca de mejorar lo que ellos hacen y lo que hacen sus colegas; también existen docentes jóvenes apáticos y cínicos. No se puede considerar posible una sola secuencia de ciclo vital que sea un modelo prototípico pues resulta incompleto y reduccionista. Sin embargo, constituye un referente crucial en esta investigación para orientar el análisis de los instrumentos diseñados y aplicados, para realizar una triangulación teórica y concretar el texto de carácter interpretativo.

Tercera parte

REPRESENTACIÓN Y PODER *Signos en la formación docente*

Allí donde encontramos algo <<bello>>, no preguntamos por su porqué y su para qué (¿qué vida humana se nos parece todavía humana si no participa en ella la<<teoría>>?).

Hans-Georg Gadamer

IV. REPRESENTACIÓN

Entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva

La ruptura de parámetros comienza cuando los sujetos se atreven a pensar la realidad de una manera diferente a la socialmente consensuada; cuando se piensa la realidad críticamente y no a partir del conocimiento estructurado; cuando se desbloquea al pensamiento de determinadas estructuras ideológicas y valóricas que son insuficientes para dar cuenta del mundo de vida.²⁰⁹

Manuel Saavedra

La circunstancialidad socio-histórica actual en la que despliegan su existencia los seres humanos precisa desprenderse de una historia que se acumula y se solidifica; es decir, esta circunstancia ha de comprenderse como un conjunto de pliegues, de sacudidas, de sorpresas, de enfrentamientos, de intersticios, de sucesos entrecruzados, de tecnologías maravillosamente abigarradas, de fisuras y de relaciones heterogéneas que la constituyen incierta e inestable.

En esta condición de incertidumbre e inestabilidad existe la perspectiva de que nuestro presente se asienta sobre intenciones profundas y necesidades de progreso sin precedentes; sin embargo, también se reconoce que nuestra actual condición humana vive sin referencias ni coordenadas, que vive en miríadas de sucesos perdidos.

Sin la pretensión de mirar el presente de la condición humana con base a determinismos y esencialismos, es importante que su comprensión implique:

...la manera en que los sujetos se constituyen, se moldean a sí mismos mediante prácticas y técnicas que se ejercen sobre sí y que, no obstante, no son inventadas por

²⁰⁹ SAAVEDRA, Manuel. "Exigencias epistemológicas y discurso pedagógico en la formación de docentes para la educación básica" en GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Hugo Zemelman. *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. Editorial Pax México, México, 2005. p. 45.

ellos, sino que son esquemas de percepción y de actuación que les son propuestos o impuestos por su cultura, su sociedad, su grupo social. Técnicas y prácticas a través de las cuales los individuos se moldean activamente al ocuparse de sí y de los otros, y que los hacen aptos para actuar en el plano individual como en el plano político y social. Individuos capaces por tanto de resistir, de oponerse y de modificar las tendencias existentes en nuestras sociedades actuales hacia la uniformización y la dominación.²¹⁰

Un punto de partida para tal comprensión, implica el reconocimiento de que los seres humanos han logrado establecerse en el mundo-vida a partir de que han entablado una relación con su ambiente. Cobra capital importancia reconocer que este ambiente es tanto natural como humano. Es decir, el ser humano no solamente se vincula e interrelaciona con un ambiente natural determinado; sino también con un orden cultural y social específico. Al mismo tiempo, en este orden cultural y social, el ser humano: “Se ve obligado, *de entrada*, a insertar en él su acción de la misma manera que aloja su palabra y su pensamiento en el interior de un lenguaje que se ha formado sin él y que escapa a su poder.”²¹¹ Bajo esta consideración resulta significativo advertir que el hombre es constructor de su propia naturaleza, “...el hombre se produce a sí mismo.”²¹²

Este autoproducir-se es una necesidad de orden social. “El hombre sólo puede comprenderse con su prójimo dentro de este espacio y sólo en él puede co-actuar con ellos.”²¹³ Esta acción “entre hombres” es la producción de un ambiente social que posibilita formaciones socio-culturales y psicológicas –por ejemplo, el análisis abordado de la condición humana presente inscrita en la *globalización*-.

Bajo esta consideración, el orden de lo social:

Es un producto humano, o, más exactamente, una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización...El orden social no

²¹⁰ VARELA, Julia. “Prólogo a la edición española.” en BALL, Stephen. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid, 2001. p. XIII.

²¹¹ FINKIELKRAUT, Alain. *La derrota del pensamiento*. Anagrama, Barcelona, 2004. p. 17.

²¹² BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 2005. p. 67.

²¹³ LUCKMANN, Thomas. *Teoría de la acción social*. Paidós, Barcelona, 1996. p. 9.

forma parte de las “naturaleza de las cosas” y no puede derivarse de las “leyes de la naturaleza”. Existe *solamente* como producto de la actividad humana.²¹⁴

Esta actividad humana “...genera, cultura, hábitos, pautas de comportamiento y expectativas”²¹⁵

Si no actuaran, los hombres no podrían existir ni como seres individuales ni tampoco sobrevivir como especie, la acción no siempre hace la historia, pero <<hace>> la sociedad. **Acción es producción, reproducción y comunicación; la acción crea poder y se opone al poder.** Sin duda alguna, **la acción es la forma fundamental de la existencia social del hombre.**²¹⁶

La comprensión de las causas de la aparición, existencia y transmisión en el orden social se inscribe en la explicación del “mundo institucional”.

Un primer elemento de este mundo institucional es la *habituación*. Ésta reconoce que toda actividad humana está sujeta a la habituación y que todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida *como* pauta por el que la ejecuta. Es decir, sitúa que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos.

Las acciones habitualizadas retienen, su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito de conocimiento que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros. Una acción habitualizada comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones. La habituación las restringe a una sola, lo que libera al individuo de la carga de “todas esas decisiones”, proporcionando un alivio psicológico. Al mismo tiempo, proporciona un trasfondo estable en el que la actividad humana puede desenvolverse con un mínimo de decisiones las más de

²¹⁴ BERGER, Peter y Thomas Luckmann. Op. cit., p. 71.

²¹⁵ ZEMELMAN. Op.cit., p. 5

²¹⁶ LUCKMANN. Op. cit., p. 12. Las negrillas son mías.

las veces, libera energía para aquellas decisiones que puedan requerirse en ciertas circunstancias y torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso, hasta es factible aplicar a las alternativas del comportamiento un patrón de medida. La parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización.²¹⁷

La *institucionalización* se crea una vez que aparece una tipificación recíproca de acciones *habitualizadas* por los sujetos. Estas tipificaciones, por lo tanto, son compartidas y accesibles a los integrantes de un grupo social, es decir, la institución asume un carácter controlador al tipificar a los actores individuales como a las acciones individuales. Controlan el comportamiento humano estableciendo los patrones definidos de antemano que lo canalizan en una dirección determinada. En este caso, cuando una parte de la actividad humana se *ha habitualizado* es porque se *ha institucionalizado* y *ha quedado* sometida al control social; "...las instituciones <<surgen>> en la acción, y, una vez surgidas <<gobiernan>> por su parte la acción a través de normas internalizadas y obligaciones externas."²¹⁸

En la interacción entre individuos, la *habituación* posibilita que cada uno de ellos esté en condiciones de prever las acciones del otro; lo cual implica, que las interacciones llegaran a ser previsibles, les ahorrará tiempo y esfuerzos, sus encuentros se definirán por una esfera de rutinas establecidas cada vez más amplias. "Si la acción humana es previsible, es sólo porque nos encontramos con decisiones típicas bajo condiciones típicas."²¹⁹

Las tipificaciones de las acciones humanas habitualizadas que constituyen las instituciones, son compartidas, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma se encarga de tipificar tanto a los

²¹⁷ BERGER, Peter y Thomas Luckmann. Op. cit., p. 72-73.

²¹⁸ LUCKMANN. Op. cit., p. 10.

²¹⁹ Ibid., p. 13.

actores individuales como a las acciones individuales. *¿Es la planeación de aula, un claro ejemplo de una acción tipificada-habitualizada-?*

Es preciso tener en cuenta, que las instituciones:

...por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para sostén de una institución.²²⁰

En otras palabras, cuando una acción humana se ha institucionalizado, significa que ha sido sometida al control social.

Bajo esta perspectiva, se crea un inventario de acciones tipificadas recíprocamente, que cada persona habitualizará en papeles y/o roles, algunos de los cuales se desempeñarán separadamente y otros en común.

Se habla del “rol” asignado desde la norma, determinado por las estructuras, y que se expresa en prácticas regimentadas y homogéneas. Por otra parte se menciona el *papel* que asume el sujeto, que modifica el mandato y el rol asignado, cuando reconoce que las órdenes estructurales se objetivan en un campo de conflictos, generados por las tensiones de los controles burocráticos y las resistencias de los sujetos.

Cumplir con el rol asignado implica adecuación y sometimiento a las normas institucionales y desde luego, determina que el sujeto se niegue en sus posibilidades de acción autónoma. *Asumir un papel* supone una cierta distancia con los mandatos; no obstante, sólo indica una inicial toma de conciencia sobre las determinantes; suele reducirse a una ruptura simbólica, pues en los hechos, el sujeto queda abrumado por el peso de las estructuras y la tradición.²²¹

²²⁰ BERGER, Peter y Thomas Luckmann. Op. cit., p. 74.

²²¹ HIDALGO GUZMÁN, Juan Luis. *Ensayos de la teoría pedagógica*. Casa de la cultura del maestro, México, 1992. p. 33. Para Berger y Luckmann todo comportamiento institucionalizado involucra “roles”, y éstos comparten así el carácter controlador de la institucionalización; los roles representan el orden institucional; es decir, posibilitan que ellas existan, una y otra vez, como presencia real en la experiencia de individuos concretos. Los “roles” aparecen como representaciones y mediaciones institucionales de los conglomerados de conocimientos institucionalmente objetivados; es decir, el orden institucional sólo es real en cuanto se realice en roles desempeñados, y que, por otra parte, los roles representan un orden institucional que define

Cuando un par o un grupo de personas cumplen con su “rol” o “roles” su acción se define por una esfera de rutinas predeterminadas cada vez más amplia; lo que ocurre se constituye, entonces, en interacciones que tienen un carácter trivial. En este proceso la institucionalización se perfecciona y ha cristalizado la *objetividad*. Decir lo anterior, equivale al reconocimiento de que la realidad se experimenta como existente; es decir; “las instituciones se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo.”²²²

Las frases: “así se hacen las cosas en esta escuela” o “no podemos cambiar así porque sí, ya que siempre se han hecho” son claros ejemplos de la objetividad del mundo institucional que se arraiga con profundidad en la conciencia de los individuos y ya no puede cambiarse tan fácilmente. La realidad se constituye como dada, inalterable, inevitable, innegable y evidente por sí misma. La institución está fuera de todo individuo, por lo tanto, no se puede cambiar o desaparecer a su voluntad. “El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivización.”²²³

Al llegar a este punto, el mundo institucional requiere legitimarse a través de mecanismos de poder que lo expliquen y lo justifiquen de forma coherente y amplia; adquieren la condición de capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativa para lo cual se desarrolla todo un dispositivo específico de control social. Una forma privilegiada es la disciplina que permite controlar el comportamiento. Este dispositivo es un cuerpo de conocimientos de receta que se transmite proveyendo las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas. Define y construye los “roles” que han de desempeñarse en el ámbito de responsabilidad de las instituciones y de manera

se carácter y del cual se deriva su sentido objetivo. Ver BERGER, Peter y Thomas Luckmann. Op. cit., pp. 93-101.

²²² BERGER, Peter y Thomas Luckmann. Op. cit., p. 79.

²²³ Ibid., p. 81.

contundente e instantánea, controla y provee un determinado tipo de comportamientos:

...el individuo se enfrenta a jerarquías (que le asignan un rol) y sufre el peso del poder que lo desalientan, niegan o reprimen; se dice entonces que la acción humana se decide en un guión que está determinado y posibilitado por **las relaciones de poder**, por la correlación de fuerzas políticas que lo constriñen.²²⁴

La legitimación, en otras palabras, justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. No sólo indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra, también le indica por qué las cosas son lo que son. Al mismo tiempo encierra todo el poder con la afirmación: “así se hacen las cosas”; la cual explicita todos los esquemas de orden pragmático que se relacionan con acciones concretas hasta convertirse en un marco de referencia - conocimiento- que genera y da coherencia al proceso institucional; es decir, todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye pasado, presente y futuro. A través del control del comportamiento, la realidad se convierte en experiencia estereotipada, instalada y arraigada en la memoria y además reconocible. Se sedimenta. Esta mirada cristalizada de la realidad - objetiva- refuerza su sentido ya que se presenta en cada individuo como algo que se da, se conoce en general y que está socialmente establecida en cuanto tal. Como si la realidad fuese una “cosa”; en otras palabras se constituye en una reificación.

...la reificación es la aprehensión de los productos de la actividad humana *como* si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina. La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano...El mundo reificado es, por definición, un mundo deshumanizado, que el hombre experimenta como facticidad extraña como un *opus alienum* sobre el cual no ejerce un control mejor que el del *opus proprium* de su actividad productiva.²²⁵

²²⁴ HIDALGO GUZMÁN. Op. cit., p. 34. Las negrillas son mías.

²²⁵ BERGER, Peter y Thomas Luckmann. Op. cit., pp. 114-115.

La reificación puede considerarse el paso extremo en el proceso de la objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como actividad y empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana y no humanizable. La consecuencia del mundo reificado implica el encuentro de frases de docentes que expresan: “que le vamos a hacer, las cosas son así”, “por más que me esfuerce, las cosas no van a cambiar”, “es algo inevitable y no tengo ninguna responsabilidad”, “no hay opciones, ¿qué puedo hacer?”, “así lo hago porque está dentro de mi función”, “no queda de otra, actúo debido a mi posición”, entre otras.

Sin embargo, este proceso de “socialización” institucional nunca se logra totalmente. En él se plantea un problema intrínseco que se acentúa si algunos grupos llegan a compartir versiones divergentes del orden institucional; es un posicionamiento que desafía el estatus de la realidad objetividad, legitimada y reificada. “El grupo que ha objetivado esta realidad divergente se convierte en portador de una definición del realidad que constituye una alternativa.”²²⁶ Por lo tanto, “...remite al protagonismo del sujeto en un campo de posibilidades y no de normas; apunta al ser real y no al deber ser formal.”²²⁷ Como desafío, el posicionamiento divergente, plantea no sólo una amenaza teórica, sino también práctica para el orden institucional.

¿Cuál posicionamiento prevalece? Dependerá más de las relaciones de **poder** que de la habilidad teórica de los legitimadores respectivos.

De cualquier manera, la institucionalización de la acción humana existe como una especie de edén ideal, ahistórico y asocial. Constituye al mismo tiempo, el fortalecimiento del tradicionalismo en las acciones institucionalizadas que así se legitiman; es decir, un fortalecimiento de la tendencia inherente de la institución

²²⁶ BERGER, Peter y Thomas Luckmann. Op. cit., p. 135.

²²⁷ HIDALGO GUZMÁN. Op. cit., p. 33.

hacia la inercia. La habituación y la institucionalización en sí mismas limitan la flexibilidad de las acciones humanas; las instituciones, entonces, tienden a persistir y a crear mecanismos para que no se vuelvan problemáticas, aún cuando para un observador externo, hayan perdido su funcionalidad o sentido originario.

Con referencia al mundo objetivo que se aloja en las instituciones escolares, este mundo instala en la escuela:

...las prolongadas duraciones, las ideas que se dogmatizan, la rigidez que petrifica, la vanidad que disfraza lo que oculta, el exceso de burocracia que obstaculiza procesos (formativos), las presiones e imposiciones externas que debilitan (la) autonomía, los modelos que buscan imponerse, que demandan ser copiados e invitan a la pleitesía.²²⁸

Ante esta circunstancia de la *institucionalización* de la acción humana, el docente se debate ante un sinnúmero de exigencias de diferente orden, de diferente naturaleza y de diferente magnitud que lo sitúan en un mundo objetivo cuya consecuencia implica la determinación de sus actuaciones, acciones y posicionamientos.

En la práctica cotidiana, el docente enfrenta múltiples discursos integrados con ideas, concepciones y criterios que surgidos en el espacio institucional por disposiciones normativas deben aplicarse como se concibieron originariamente. Múltiples discursos se encuentran *regulando* su rol, las relaciones de trabajo y que exigen concretarlos en el quehacer cotidiano; es decir, en los procesos inherentes a la docencia: el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, la gestión e indudablemente: la planeación de aula.

El constructo teórico de Representación Social se constituye en posibilidad para develar estos múltiples discursos inscritos específicamente en la planeación de aula; posibilidad que también implica develar su comprensión o distorsión; su

²²⁸ CARRIZALES. Op. cit.

análisis o la ausencia de éste en el orden político, ideológico e incluso epistemológico; para develar sus contradicciones y su vinculación con la práctica y formación del docente de la educación básica; y al mismo tiempo abre a posibilidades de relación entre sujetos que se forman en este tiempo que les toca vivir.

4.1 Representación social. Lo racional y la pasión. Aproximación al concepto.

*Una cosa que podría ser indiferente y totalmente neutra se puede transformar en una pasión sólo a partir de la creencia. Mi creencia en la teoría de las representaciones sociales se basa no sólo en el reconocimiento de que desarrollarla es algo racional, sino también en la pasión que siento por ella.*²²⁹

Serge Moscovici

Una aproximación al concepto de representación social implica aludir a la problemática de la acción humana; es decir, una problemática cuyo núcleo se define por la relación que se establece entre el individuo y la sociedad y que constituye un referente imprescindible para la definición de las formas de pensamiento y que-hacer que articulan las experiencias sociales cotidianas.

El concepto de representación social y su formulación teórica es atribuido a Serge Moscovici, quien construye una reformulación del concepto desde la perspectiva de lo psicosocial, partiendo de la definición durkheniana de representación colectiva. Sin adentrarnos en la recuperación de este “concepto olvidado” de Durkheim, el concepto de representación social (RS).²³⁰

²²⁹ MOSCOVICI, Serge e Ivana Marková. “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici” en CASTORINA, José Antonio. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa editorial, Barcelona, 2003. p.139.

²³⁰ En adelante me referiré (RS) para designar representación social.

...adquiere un carácter dinámico, en la medida que no sólo son productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales, de ahí que no tengan un carácter estático o puedan ser comprendidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad, las cuales a la vez que influyen, también son determinadas por las personas a través de sus interacciones.²³¹

Pero también se advierte que la (RS) "...constituye la designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales."²³²

En otras palabras, según afirma el propio Moscovici, la representación social es conceptualizada como un "conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana y durante el curso de las comunicaciones interindividuales".²³³

Las representaciones sociales son tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje, y las encontramos en distintos tipos de estructuras de conocimientos. Las podemos encontrar en un nivel más intelectual o más sencillamente racional. También podemos hallarlas en un tipo de creencia que proviene de la pasión.²³⁴

Bajo estas consideraciones, la (RS) no se presenta bajo formas únicas o unívocas, sino bajo formas variadas y complejas a través de:

²³¹ CISNEROS, José Luis. "La percepción subjetiva de la discapacidad". Conferencia Magistral en el Ciclo de Conferencias *Formación Docente: necesidad de realidad nueva*. Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No. 3 en el Distrito Federal. 21 de mayo de 2004.

²³² JODELET, Denise. "La representación social: fenómenos, concepto y teoría." en: MOSCOVICI, Serge. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós, Barcelona, 1986. p. 469.

²³³ MOSCOVICI en CISNEROS. Op.cit.

²³⁴ MOSCOVICI, Serge e Ivana Marková. Op. cit., p.140.

Gerard Duveen y Bárbara Lloyd presentan una definición de Moscovici en torno a las representaciones sociales como: "Sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en el mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para dominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal." Ver DUVEEN, Gerard y Bárbara Lloyd. "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social." en CASTORINA. Op. cit., pp.29-30.

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social...²³⁵

La (RS) se constituye en una manera de interpretar y de posicionarse a través del pensamiento ante la realidad cotidiana, es "...una *forma de conocimiento social*.²³⁶ Lo cual implica una contribución al estudio de la constitución de la subjetividad social. Es decir; constituye la acción desplegada de un sujeto o un colectivo con la intención de situar su posición con relación a un hecho, una situación, un acontecimiento, ante un objeto y específicamente se constituye en comunicaciones que les conciernen. Es decir, un docente o el colectivo de docentes de una escuela analizan/revisan el concepto de competencia; por lo que esta tarea presupone y configura relaciones sociales e implica en lo individual como en lo colectivo una definición, postura y explicación ante él.

Una conceptualización escueta de la (RS) reconoce que: "Una representación es social si está o ha estado en dos o más mentes. La cuestión clave es cómo una representación puede salir de una mente en forma tal que otra la pueda tomar e interpretar."²³⁷

Estas concepciones que nos aproximan al concepto enfatizan que lo social se inscribe a través de un contexto que le es próximo y cercano -concreto- en el que tanto individuos como grupos desarrollan su(s) acción(es); a través de los actos de comunicación que se genera entre ellos; a través de la expresión de sus marcos de aprehensión de la realidad que como "equipaje de viajero"²³⁸ cargan como

²³⁵ JODELET. Op. cit., p. 472.

²³⁶ Ibid., p. 473.

²³⁷ FARR, Robert. "De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta." en CASTORINA. Op. cit., p. 172.

²³⁸ SARAMAGO, José. *El equipaje del viajero*. traducción del portugués: Dulce María Zúñiga. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1994. 183 pp.

bagaje cultural y a través de los valores e ideologías que se vinculan estrechamente con las posiciones y pertenencias sociales específicas:

Es la forma como los sujetos sociales aprehenden lo acontecimientos de la vida cotidiana, las características de su contexto social, a los otros sujetos y los diversos grados de información que los rodean, y así producen un conocimiento...Éste es un conocimiento socialmente elaborado y compartido.²³⁹

El concepto de (RS), por lo tanto, "...concierno a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano."²⁴⁰ Es decir, la (RS) nace "...como un concepto necesario de nuestra forma de *conocer*."²⁴¹

En su sentido amplio, "general", la (RS) se conceptualiza desde la perspectiva de Jodelet como un concepto que:

...designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.²⁴²

²³⁹ PEÑA ZEPEDA, Jorge y Osmar Gonzáles. "La representación social. Teoría, método y técnica." En TARRÉS, María Luisa. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Colegio de México-Porrúa, México, 2001. p. 341.

²⁴⁰ Idem.

²⁴¹ CISNEROS. Op. cit.

²⁴² JODELET. Op. cit., pp. 474-475.

La (RS) se define en relación con un contenido, un objeto, de un sujeto con otro sujeto; es decir, la relación con un contenido implica informaciones, imágenes, opiniones y actitudes; con un objeto implica un trabajo a realizar, un acontecimiento de diversa índole, un personaje social, una teoría, un proceso educativo; finalmente, la (RS) es la de un sujeto –familia, individuo, grupo, clase– en relación con otro sujeto. Bajo esta consideración, la representación se sitúa en relación con la posición que ocupan los sujetos en su circunstancialidad sociohistórica.

En esta aproximación al concepto, “...toda representación social es representación **de algo y de alguien.**”²⁴³

Alguien implica reconocerse en el otro, lo cual significa “...potencialidad del ser, promesa de diferencia, hallazgo feliz de la diferencia en el encuentro con el otro.”²⁴⁴ Este *alguien* constituye su identidad en procesos de interacción social, por lo que ésta tiene un carácter intersubjetivo y relacional. La identidad de *alguien* posibilita la organización de sus representaciones que tiene de *sí mismo* y de los grupos a los cuales pertenece.

Algo, implica formas variadas y complejas que hacen referencia a imagen (es); este *algo-imagen* “...es una tercera cosa situada entre el yo y la realidad.”²⁴⁵ Lo cual facilita a *alguien* relacionarse con la realidad.

El hombre toma distancia del mundo y mentalmente construye sus imágenes fundamentales que lo orientarán en él, verbalizándolas luego para poder establecer la comunicación. En el proceso de construcción de imágenes el ser humano no reproduce la realidad exterior cual es ni de modo exhaustivo, sino que sólo toma elementos significativos de ella para crear un sentido a su ubicación en el mundo.²⁴⁶

²⁴³ Ibid., p. 475. Las negrillas son mías.

²⁴⁴ FRIGERIO, Graciela. “Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias” en FRIGERIO; Graciela. et. al. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003. p. 9.

²⁴⁵ RORTY, Richard citado por PEÑA ZEPEDA, Jorge y Osmar Gonzales. Op. cit., p. 348.

²⁴⁶ Idem.

Por lo tanto, un principio fundamental de la (RS) parte de reconocer que:

Representar **es sustituir a, estar en lugar de**. En este sentido, la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón, la representación está emparentada con el símbolo, con el signo. Al igual que ellos, la representación remite a otra cosa. No existe ninguna representación social que no sea la de un objeto, aunque éste sea mítico o imaginario.²⁴⁷

En este mismo sentido, “...representar es **–re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia**.”²⁴⁸

El ejemplo más claro puede situarse en la representación teatral, en donde los actores logran que el público perciba como presentes elementos abstractos como el amor, la ira, el destino, el sufrimiento, el horror, el poder, la agonía, entre otros. La representación; entonces, no es el privilegio de la observación contemplativa, ni el puro reflejo del mundo exterior, no es la admiración de los hechos, ni su caracterización, afirmación y explicación; no es, por lo tanto, la rectificación del pensamiento mediante la experiencia de los hechos; no es un énfasis en lo inmediato; no es un posicionarse “desde fuera” partiendo de indicadores situados en los sentidos sensoriales, no es una marca que se imprime e integra de forma mecánica en el pensamiento para posteriormente expresarse “...es una dimensión descriptiva y de asociación entre lo que se observa y su congruencia con su representación en la conciencia de los observadores.”²⁴⁹ En síntesis, la representación no es la re-producción pasiva de una exterioridad en una interioridad.

Por lo tanto “...implica que siempre haya una parte de actividad de construcción y de reconstrucción en el acto de representación...puesto que el sujeto...no es un

²⁴⁷ JODELET. Op. cit., p. 475. Las negrillas son mías.

²⁴⁸ Idem. Las negrillas son mías.

²⁴⁹ SAAVEDRA, Manuel. Et. al., “Los problemas de la formación: marco epistémico.” en ZEMELMAN. Op. cit., p. 12.

organismo, sede de procesos psicobiológicos, sino un sujeto social, ya que su actividad es tanto simbólica como cognitiva.”²⁵⁰

Cabe considerar, que por sujeto social que inscribe su acción en un universo simbólico implica adentrarse en “...procesos de significación que se refieren a realidades que no son las de la experiencia cotidiana...se concibe como la matriz de *todos* los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales.”²⁵¹ En otras palabras, la (RS) es el reflejo interior de algo exterior –lo subjetivo de lo objetivo-; es decir, se privilegia de forma sustantiva y neurálgica la actividad simbólica de un sujeto, de modo tal que la realidad pasa a ser el producto de la propia actividad de su construcción subjetiva.

Bajo esta aproximación al concepto, la (RS)

...es un fenómeno que se manifiesta de varias formas: actividad cognoscitiva de orden social, producción de significados por parte del sujeto, forma de discurso, práctica social donde se reflejan las instituciones sociales y determinante que refleja las estructuras sociales en las que el sujeto se desenvuelve.²⁵²

De esta manera, re-presentar expresa cinco condiciones fundamentales de representación:

- ✓ siempre es la representación de un objeto;
- ✓ tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- ✓ tiene un carácter simbólico y significante;
- ✓ tiene un carácter constructivo;
- ✓ tiene un carácter autónomo y creativo.²⁵³

²⁵⁰ JODELET. Op. cit., p. 477.

²⁵¹ BERGER y LUCKMANN. Op. cit., p. 123.

²⁵² PEÑA ZEPEDA, Jorge y Osmar Gonzáles. Op. cit., p. 332.

²⁵³ JODELET. Op. cit., p. 478.

Es la representación de un objeto, ya que consta de una cara figurativa y otra simbólica, es decir, a toda figura u objeto le corresponde un sentido. Tiene un carácter simbólico y significante que resulta de la imposibilidad de diluir el vínculo entre objeto y sujeto. El carácter constructivo implica que toda representación se construye y reconstruye en el acto de representación. El carácter autónomo y creativo se sitúa en la medida que utiliza los elementos descriptivos y simbólicos

Estas condiciones son finalmente, categorías de lenguaje; en este sentido, hay que reconocer que: “La particular complejidad de los contactos entre los hombres proviene del papel que en ellos desempeña el lenguaje.”²⁵⁴ El lenguaje como vehículo inherente a la condición humana que porta emociones, ideas e imágenes y conduce la comunicación al nivel simbólico. “Al tener el mismo significado para quien habla y para quien escucha, el lenguaje permite tanto <<representar>> un objeto ausente o invisible, como evocar el pasado o el futuro, liberando así las relaciones humanas de las limitaciones del espacio-tiempo...”²⁵⁵ Es decir, la (RS) aporta a las colectividades medios compartidos de índole intersubjetivo para lograr comprensión y comunicación.

Conceptualizada la (RS), se pone de manifiesto la presencia de dos procesos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social. “Estos dos procesos, la *objetivación* y el *anclaje* se refieren a la elaboración y funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio.”²⁵⁶

proporcionados por la comunidad, junto con los normativos. Ver: PEÑA ZEPEDA, Jorge y Osmar Gonzáles. Op. cit., pp. 342-343.

²⁵⁴ FARR, Robert. “Las representaciones sociales.” en MOSCOVICI. Op. cit., p. 495.

²⁵⁵ Idem.

²⁵⁶ Ibid., p. 480.

4.1.1 La objetivación y el anclaje. Implicaciones de lo social en la re-presentación.

Si uno intenta prestar mucha atención a la mezcla entre el fenómeno social, el biológico y el cultural, corre el riesgo de olvidar que nuestros problemas son primordialmente sociales: problemas de poder, de libertad, etcétera.²⁵⁷

Serge Moscovici

El proceso de *objetivación* consiste en "...la propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra...puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante."²⁵⁸ Es decir, implica transformar entidades abstractas –conceptos- en imágenes lo cual permite dar una textura material a las ideas materializándose con palabras; en síntesis, implica transformar los productos del pensamiento en realidades físicas y los conceptos en imágenes.

La *objetivación* posibilita que la red de relaciones de categorías que dan cuerpo a una teoría sea separada del grupo de teóricos que la han construido para constituirse en información apropiada por un determinado público que, al proyectarla como algo de su propio universo, consigue dominarla.²⁵⁹

La *objetivación*, también hace referencia a un núcleo figurativo definido como "...una estructura de imagen (que) reproducirá de manera visible una estructura conceptual."²⁶⁰ Este núcleo figurativo permite que los conceptos teóricos se organicen en un conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos de forma individual y en sus relaciones:

Siguiendo esta línea, la resultante final sería algo así como un mundo poblado de representaciones sociales estructuradas y jerarquizadas en *campos de representación*

²⁵⁷ MOSCOVICI, Serge e Ivana Marková. Op. cit., p.143.

²⁵⁸ Ibid., p. 481.

²⁵⁹ Un claro ejemplo lo constituye el concepto de moda en el ámbito de la educación básica: **competencia.**

²⁶⁰ JODELET. Op. cit., p. 482.

en torno a *núcleos figurativos* que son “*adoptadas*” por diversos individuos de una sociedad, con ciertas variaciones para formar parte de su stock mental de representaciones.²⁶¹

A través del concepto de (RS) las figuras –elementos del pensamiento- se convierten en elementos de la realidad. “De esta manera, es cómo podemos explicarnos, por decirlo así, con cierta facilidad la coherencia y convergencia cognitiva, así como el consenso y la posibilidad de comunicación en un determinado grupo.”²⁶²

La *objetivación*, se constituye en síntesis, en el marco e instrumento para orientar las percepciones y los juicios en una realidad construida de forma social y otorga las bases al *anclaje*, como segundo proceso de la (RS).

El *anclaje* “...supone un proceso de categorización a través del cual clasificamos y damos un nombre a las cosas y a las personas. Este proceso permite transformar lo desconocido en un sistema de categorías que nos es propio.”²⁶³

El *anclaje* implica una relación dialéctica con la *objetivación* lo cual posibilita articular las tres funciones de la representación: “...función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.”²⁶⁴

El proceso de *anclaje* se descompone en tres modalidades que sitúan:

1/ cómo se confiere el significado al objeto representado; 2/ cómo se utiliza la representación en tanto que sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta; 3/ cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversación de los elementos de este último relacionados con la representación.²⁶⁵

²⁶¹ CISNEROS. Op. cit.

²⁶² Idem.

²⁶³ Idem.

²⁶⁴ JODELET. Op. cit., p. 486.

²⁶⁵ Idem.

El *anclaje* posibilita la asignación de sentidos, la instrumentalización del saber y su concreción en el sistema de pensamiento.

En síntesis, la (RS) se concibe:

...como una entidad configurada por dos funciones complementarias: el anclaje (mediante el cual lo no familiar o remoto es asimilado dentro de las categorías conocidas de la cognición cotidiana) y la objetivación (que hace que las representaciones se proyecten en el mundo, de modo tal que lo abstracto se convierte en concreto).²⁶⁶

En el sentido estricto de esta relación mutuamente constitutiva, la (RS) se inscribe en las realidades representadas y que esta construcción –constitución- se lleva a cabo a través del anclaje y de la objetivación. Es así como se confiere al contenido de lo que se construye la misma significación que al proceso de construcción y así se confirma el postulado de Moscovici que las re-presentaciones son siempre representaciones de *algo*, de *alguien* o de *algún colectivo*. “La interdependencia entre las representaciones sociales y los colectivos para los cuales funcionan hace que la vida social se considere siempre una construcción y no un hecho dado.”²⁶⁷

Bajo este análisis, la (RS) se produce, se recrea y se modifica en el curso de las interacciones y las prácticas sociales; por lo tanto, lo que permite asignar el sentido de lo social a las representaciones no son tanto sus soportes individuales o grupales, sino el hecho de que es elaborada durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones:

De esta forma, la representación social es un fenómeno que se manifiesta de varias formas: **actividad** cognoscitiva de orden social, **producción de significados** por parte del sujeto, forma de **discurso**, **práctica social** donde se reflejan las

²⁶⁶ DUVEEN. Op. cit., p. 30. Para Robert Farr, la (RS) tiene una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. FARR. Op. cit., p. 503.

²⁶⁷ Ibid., p. 32.

instituciones sociales y determinante que refleja estructuras sociales en las que el sujeto se desenvuelve.²⁶⁸

En otras palabras; la (RS) se encuentra diferenciada según grupos e instituciones y, sobre todo, sus modificaciones se producen en la interacción social y la comunicación cotidiana; sin embargo, también expresa "...los modos en que la conciencia colectiva se ha adaptado a nuevas formas de legitimación en las sociedades modernas."²⁶⁹

No cabe duda, por lo tanto, que la (RS) no es inmóvil, estática o uniforme, sino que varía con relación al tiempo, al contexto y a *alguien* mismo. Implica un resultado histórico, movilización, expresión pasado-presente-futuro de la condición humana, responde a las coordenadas inscritas en la circunstancialidad –tiempo-espacio-, incluso de continuum y estabilidad.

²⁶⁸ PEÑA ZEPEDA, Jorge y Osmar Gonzáles. Op. cit., p. 332. Las negrillas son mías.

²⁶⁹ CASTORINA, José Antonio y Carina Viviana Kaplan. "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos." en CASTORINA. Op. cit., p. 15.

V. PODER

Entre la dominación y la práctica de la libertad reflexiva

...porque en realidad ¿qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad?²⁷⁰

Michel Foucault

El mundo institucional constituido por redes simbólicas **–en la medida en que representa algo para alguien–**; es decir, en la medida que evoca imágenes y sentidos a partir de representar algo, detona la manera en la que los sujetos se constituyen, se moldean a sí mismos a través de técnicas y prácticas que se ejercen sobre sí y que de alguna manera no son construidas por ellos, sino que son un conjunto de esquemas de percepción que posibilitan una manera de interpretar y de posicionarse a través del pensamiento ante la realidad cotidiana. En otras palabras, son técnicas y prácticas que moldean activamente a los individuos al ocuparse de sí, de establecer relaciones con otro, y que los hacen capaces para actuar en el plano individual como en el plano social.

Estas representaciones que moldean al individuo –docente, por ejemplo–, son sociales porque sólo existen estando instituidas, reconocidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo.

La educación es uno de los procesos sociales destinados y determinados para difundir las significaciones sociales que dotan de sentido a esta red simbólica que despliega las normas, los valores y la concepción de la circunstancialidad socio-histórica que se inscribe en la política educativa. Es en la escuela, como institución, donde se difunde una concepción del mundo y un sistema de valores que anclan formas de organización y regulación de los sujetos en la sociedad.

²⁷⁰ “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad”. Entrevista con Michel Foucault por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984, en FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Editorial Altamira, La Plata, s/f.

La escuela como entramado de prácticas institucionalizadas se constituye en un conjunto de discursos, prácticas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, marcos teóricos, posicionamientos filosóficos y morales que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y articulación; pero fundamentalmente, por relaciones de poder que constituyen sujetos y regulan sus prácticas para instalarse en las conciencias.

El poder, en este sentido es una relación existente en las instituciones "...en las que unos tratan de orientar, conducir, e influir en la conducta de los otros."²⁷¹ En otras palabras, es la construcción de un sujeto "...en relación con el campo de poder a través del cual nos constituimos en sujetos que actúan sobre los otros."²⁷²

Bajo estas consideraciones, las instituciones –como la escuela- se constituyen en un:

Poder irresistible de las riquezas sobre las relaciones humanas, especialización y parcelación de las almas, petrificación mecanizada de la vida social, imperio de la razón instrumental y burocrática, crisis de los ideales de la Ilustración...nos encontramos ante los rasgos conformadores de *un sistema* (que regula) las conductas *que inevitablemente dirige la economía y, a través de ella, el destino cotidiano del hombre.*²⁷³

Las instituciones –como la escuela-, conforman un sistema que re-presenta una única visión de la realidad posible e “induce” las conductas de los sujetos a partir de lo que permite ver y enuncia como verdad. Es en sí un ejercicio de relaciones de poder:

Se podría considerar la enseñanza como un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder. El Maestro posee poder psicológico, social, físico. Puede premiar y castigar, excluir y ascender. Su autoridad es institucional, carismática, o ambas a la vez. Se

²⁷¹ VARELA, Julia. “Prólogo a la edición española.” en BALL, Stephen. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid, 2001. p. XI.

²⁷² ALVAREZ-URÍA, Fernando. “Prólogo.” en FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Editorial Altamira, Buenos Aires, s/f. p. 8.

²⁷³ *Ibid.*, p. 21.

ayuda de la promesa o la amenaza. El conocimiento y la praxis mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, por unos instrumentos de educación, son formas de poder.²⁷⁴

Es preciso advertir, que el concepto de poder no puede analizarse de manera aislada, se integra en una expresión cuya amplitud implica: las *relaciones de poder*. De entrada, el poder se advierte desde una estructura política, en un gobierno, un partido político, una clase social dominante, en el poderío militar, en un cuerpo policiaco, etc.; entre tanto, las relaciones de poder se advierten en las relaciones humanas ya sea a través de una interacción verbal, de una relación amorosa, de relaciones entre el maestro y los alumnos o entre empresarios y consumidores, el poder siempre está presente; es decir, existe un tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta del otro.

Son relaciones que se encuentran en situaciones distintas y bajo formas diferentes; son móviles, es decir, se pueden modificar ya que no están determinadas de una vez por siempre. En este sentido, las relaciones de poder son inestables, reversibles y existen en la medida en que los sujetos sean libres. Donde existe una relación, uno está a la disposición del otro y lo convierte en objeto sobre el que se puede ejercer una violencia infinita e ilimitada, aquí no es posible la existencia de relaciones de poder. Siempre es necesario que exista al menos un cierto tipo de libertad en ambas partes; incluso cuando la relación de poder es evidentemente desequilibrada, cuando se dice que uno tiene todo el poder sobre el otro, el poder no puede ejercerse sobre el otro en la medida en que le queda a este último la única posibilidad del suicidio, de enloquecer o de matar al otro.

Sólo en las relaciones de poder se abren posibilidades de resistencia y por lo tanto de libertad, sin ellas no es posible hablar de su existencia. Para Foucault, la

²⁷⁴ STEINER, George, citado por DUSEEL, Inés. "Pensar la escuela y el poder después de Foucault." en FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker. Op. cit., p. 186.

concepción de poder no se acerca al de un sistema de dominación que lo controla todo y que no deja ningún espacio de libertad.

Estas premisas plantean la necesidad de aproximarse al aparato conceptual en torno a las relaciones de poder bajo la posibilidad de comprender -como se ha planteado a lo largo del trabajo de investigación - la manera en que los sujetos se constituyen, se moldean a sí mismos mediante prácticas y técnicas que se ejercen sobre sí y que se traducen en esquemas de percepción y de actuación que les son propuestos o impuestos por su cultura, su sociedad, su grupo social. Pero al mismo tiempo, reconocer la capacidad de los sujetos para arriesgarse a resistir, a oponerse a una realidad única –como destino ineludible de los grupos hegemónicos- y de re-plantear y crear posibilidades que toman distancia de las tendencias existentes en las sociedades actuales, toda vez que pareciera que el mundo está diseñado hacia la uniformización y la dominación; es decir, que se aventuran a una práctica de libertad reflexiva.

5.1 Poder. La disciplina y el control. Aproximación al concepto.

Es verdad que estamos entrando en sociedades de control que ya no son exactamente disciplinarias. Se considera a menudo a Foucault como el pensador de las sociedades disciplinarias y de su técnica principal, el encierro (no únicamente el hospital o la cárcel, sino también la escuela, la fábrica o el cuartel). Pero, de hecho, Foucault fue uno de los primeros en detectar que estamos saliendo de las sociedades disciplinarias, que ya estamos más allá de ellas. Estamos entrando en sociedades de control, que ya no funcionan mediante el encierro sino mediante un control continuo y una comunicación instantánea...Ciertamente, seguimos hablando de cárceles, escuelas y hospitales, pero se trata de instituciones en crisis. Y si están en crisis, las luchas relativas a ellas ya son luchas de retaguardia. Lo que se está instaurando tentativamente es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia.²⁷⁵

Gilles Deleuze

La actual circunstancialidad socio-histórica llamada *globalización* en la que los sujetos despliegan su existencia, ilumina desde un ángulo inédito una rentable ficción: de que los individuos piensan, sienten, aman, deciden, actúan y existen en la más absoluta independencia. Sin embargo, este tiempo presente también opera sobre los individuos cercándolos, los clasifica, los predetermina a unos trabajos, los obliga a realizar unívocos comportamientos y exige de ellos un tipo de “gente”.

En un sentido estrictamente político se instituyen relaciones complejas de poder y dominación que conforman un sujeto como fuerza de producción –como fuerza de trabajo-. El sujeto, por lo tanto, se ve sometido al sistema.

Pero este sometimiento no se obtiene por los únicos instrumentos ya sean de violencia, ya de la ideología; puede muy bien ser directo, físico, emplear la fuerza contra la fuerza, obrar sobre elementos materiales, y a pesar de todo esto no ser violento; puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo, puede ser sutil, sin hacer uso ni de las armas ni del terror, y sin embargo permanecen dentro del orden físico.²⁷⁶

²⁷⁵ DELEUZE, Gilles citado por MOREY, Miguel. “Introducción” en FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial, Madrid, 2007, pie de página No. 4, pp. 16-17.

²⁷⁶ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Op. cit., p. 33.

Para Foucault se trata de una microfísica del poder que las instituciones ponen en juego para su funcionamiento y al mismo tiempo sobre los sujetos en su materialidad y sus fuerzas.

En este sentido, el poder no significa "...como un objeto que puede ser colocado en el bolsillo o ser poseído de alguna otra manera."²⁷⁷ Se trata de una microfísica de poder que implica un ordenamiento creciente en todos los ámbitos con el pretexto de mejorar el bienestar de los individuos y de la población. Este orden tiene como único fin el acrecentamiento del poder y del orden mismo; desde el pensamiento de Foucault, la microfísica del poder se revela como una estrategia que al analizarse rompe con los discursos tradicionales para explicarlo como un ejercicio metódico inscrito en postulados que posibilitan un acceso fecundo a la problemática del poder contemporáneo.

Gilles Deleuze tematiza estos postulados con la intención de analizar y ampliar la comprensión con una mirada-teoría diferente, que en sí misma es posible constituya una práctica con nuevas coordenadas y estrategias a seguir. Explicitarlos es una tarea ineludible para desplegar con sensibilidad una fuerza provocadora de libertad y solidaridad

1. *Postulado de la Propiedad* (según el cual el poder es algo que posee la clase dominante): El poder no se posee, se ejerce. No es una propiedad, es una estrategia: algo que está en juego. Sus efectos no son atribuibles a una apropiación, sino a dispositivos de funcionamiento. Dispositivos que no son unívocos, sino coyunturales (el poder no tiene finalidad ni sentido); dispositivos que siempre pueden ser invertidos, en un momento dado. <<Este nuevo funcionalismo no niega ciertamente la existencia de las clases y de sus luchas, pero dibuja otro cuadro, con otros paisajes, con otros personajes, otros procedimientos que aquellos a los que la historia tradicional, incluso marxista, nos había acostumbrado: "puntos innumerables de enfrentamientos; hogares de inestabilidad, con sus riesgos de conflicto cada uno, de luchas y de inversión por lo menos transitoria de las relaciones de fuerza", sin analogía ni homología, sin univocidad, pero con un tipo original de continuidad posible.>>²⁷⁸

²⁷⁷ ELIAS, Norbert. *Conocimiento y poder*. Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1994. p. 53.

²⁷⁸ DELEUZE, Guilles citado por MOREY, Miguel. Op. cit., p. 10.

En este primer postulado se advierte que ***el poder no se detenta, se ejerce*** como práctica en las relaciones entre sujetos; se devela en la acción, se juega y se arriesga como una batalla, es una relación de orden bélico no de apropiación, no se trata de una cosa de la que alguien se puede apropiar, que unos poseen y otros no, ni se inscribe en una determinada clase social. Tampoco se trata que unos tengan el poder por completo y otros estén privados de él; es decir, en las relaciones de poder no hay sujetos que despliegan su acción con todo el poder y sujetos inactivos-pasivos sin poder. En tanto que el poder es una batalla perpetua se genera resistencia, lucha, fracasos, triunfos, negociaciones. Es el efecto de posiciones estratégicas, no se trata de una aplicación centrada en la obligación o en la prohibición, por el contrario, son relaciones que se difuminan en la compleja trama social.

Desde el pensamiento de Foucault, no hay que buscar la apropiación estable de una verdad o del poder, como si una y una otro fueran el resultado de motivaciones psicológicas, más bien, hay que concebirlos:

...como una estrategia que conduce a ver que los efectos de dominación del poder no son atribuidos a una apropiación, sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos, que se descifra en él una red siempre tensas, siempre en actividad más que un privilegio que se podría detentar.²⁷⁹

Un posible ejemplo nítido lo constituyen una gran cantidad de empresas de servicios que a través de sus mensajes publicitarios parecen tener siempre la casi última palabra, es la palabra-imagen que ordena y organiza, que induce a la “gente” a actuar, comprar y aceptar. Ponen en juego una estrategia, disponen, maniobran y funcionan, actúan...

En este sentido, el poder no hay que imaginarlo como un campo cerrado de lucha, como un plan en el que los “enemigos” estarían en igualdad de condiciones o

²⁷⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Op. cit., p. 33.

circunstancias, ni mucho menos pensarlo como una condición indefinida de dominadores y dominados, donde unas clases dominen a otras, donde los hombres se apropian de las cosas que necesitan para sobrevivir o que tengan la necesidad de conquistar por la fuerza. Por el contrario, el poder se desvela en el acto, como algo que se ejerce de manera tenue o explícita en las relaciones sociales.

Sin embargo, una situación de dominación no tiene otro nombre que poder; pero una relación de poder implica una serie de “juegos” estratégicos entre libertades; es decir, es el empleo de estrategias que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a lo que los otros responden tratando de no dejar que su conducta se vea determinada o tratando de influir o re-dirigir a su vez la conducta de los primeros.

2. *Postulado de la Localización* (según el cual el poder debe entenderse como poder del Estado): El Estado no es el lugar privilegiado del poder; su poder es un efecto de conjunto. Hay que atender a la microfísica del poder: a sus hogares moleculares. Este espejismo del Estado vehicula, por lo menos, dos grandes errores políticos: a) plantear la toma del Estado como toma del poder; b) plantear un contra-Estado (el Partido, el Sindicato) como forma óptima de ejercicio de poder. <<Al funcionalismo de Foucault le corresponde una topología moderna que no asigna ya un lugar privilegiado como fuente de poder, y no se puede seguir una localización puntual (hay una concepción del espacio social tan nueva como la de los espacios físicos y matemáticos actuales, como también para la continuidad). >>²⁸⁰

El poder no se circunscribe en las relaciones del Estado con los ciudadanos o en los límites de las clases sociales, por el contrario, se encuentra disperso en todo el entramado de las relaciones sociales y trasciende las cuestiones relativas a la ley y al gobierno, a las instancias jurídico-políticas del Estado. Son relaciones de poder que:

...definen puntos innumerables de enfrentamiento, focos de inestabilidad cada uno de los cuales comporta sus riesgos de conflicto, de luchas y de inversión por lo menos transitoria de las relaciones de fuerzas. El derrumbamiento de esos “micropoderes”, no obedece, pues, a la ley del todo o nada; no se obtiene de una vez para siempre por

²⁸⁰ DELEUZE, Guilles citado por MOREY, Miguel. Op. cit., p. 10.

un nuevo control de los aparatos ni por un nuevo funcionamiento o una destrucción de las instituciones.²⁸¹

Es importante reconocer que el poder y sus formas en que se manifiesta en las instancias del Estado son evidentes, lo realmente importante a considerar, es que las relaciones de poder no son coordinadas exclusivas del Estado; ni mucho menos se trata de que en lugar de una institución oficial exista otra institución que pueda desempeñar las mismas funciones, mejor y de otro modo porque aún así se situaría en la estructura dominante.

Sabemos perfectamente que no son los gobernantes quienes detentan el poder. Sin embargo, la noción de <<clase gobernante>> no está ni muy clara ni muy elaborada...Asimismo, sería preciso saber hasta dónde se ejerce el poder, mediante qué relevos y hasta qué instancias, a menudo ínfimas, de jerarquía, control, vigilancia, prohibiciones, coacciones. En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es su titular y, sin embargo, se ejerce en determinada dirección, con unos a un lado y los otros en el otro; no sabemos quién lo tiene exactamente pero sabemos quién no lo tiene.²⁸²

Sin embargo, el Estado como la síntesis de un sistema de poderes, ocupa estratégicamente un lugar privilegiado cuya salida singular en las instituciones implica un ritual, la imposición de obligaciones y derechos conformados por cuidadosos procedimientos, establece un universo de reglas que no están en absoluto destinadas a la idea de libertad; por el contrario, se circunscribe al perpetuo juego de la dominación nunca finalizada; reglas que se disponen para servir a todo y a voluntad de algunos, configuran así la representación de un Estado con efecto de superpoder. Con todo, tal efecto es inexistente porque a cada instante, el poder participa de un juego compuesto de salidas particulares; es decir, todo poder nunca es monolítico ni enteramente controlado porque las relaciones de poder están en el cuerpo social.

²⁸¹ FOUCAULT. *Vigilar y castigar*. Op. cit., p. 34.

²⁸² DELEUZE, Gilles y Michel Foucault. "Un diálogo sobre el poder." en FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Op. cit., p. 31.

Entre tanto, las relaciones de poder se difuminan en la extensidad de las relaciones humanas, significa que el poder político no está en todos lados y en todas partes, sino que en las relaciones humanas se articulan y proyectan relaciones de poder que pueden ejercerse entre personas, en el interior de una familia, en la escuela, en el hospital, en una cárcel o en cualquier espacio o institución donde convivan al menos dos personas. Esta situación marca una enorme diferencia con los hechos o situaciones de dominación en donde las relaciones de poder han logrado ser fijadas y bloqueadas por un individuo o grupo social e impidiendo la mínima reversibilidad de movimientos a través de instrumentos, técnicas y/o estrategias tanto económicas, políticas, militares y/o culturales, lo cual significa un estado de dominación. Una situación de tal naturaleza obliga a reconocer que las prácticas de libertad no existen o existen sólo unilateralmente. Por lo tanto, un sujeto que se constituye así mismo y busca la liberación abre un campo a nuevas relaciones de poder que se controlan mediante prácticas de libertad.

3. *Postulado de la Subordinación* (según el cual, el poder encarnado en el aparato de Estado estaría subordinado a un modo de producción que sería su infraestructura)...El poder no es una mera sobreestructura. Toda economía supone unos mecanismos de poder inmiscuidos en ella. Hay que abandonar el modelo de espacio piramidal trascendente por el de un espacio inmanente hecho de segmentos. <<El poder tiene como caracteres la inmanencia de su campo, sin una unificación trascendente; la continuidad de su línea, sin una centralización global; la contigüidad de sus segmentos sin totalización distinta: espacio serial>>. ²⁸³

En el mundo de la globalización y específicamente en el mundo capitalista, se plantea un ordenamiento creciente en todos los ámbitos. Este orden dirigido por “nadie” y con “todos” cada vez más atrapados en él, cuyo único fin es el acrecentamiento del poder y del orden mismo se revela como núcleo de este modo de producción; sin embargo, no es su garantía, pero sí un elemento sustantivo de su propia constitución.

²⁸³ DELEUZE, Gilles citado por MOREY, Miguel. Op. cit., pp.10-11.

Esta circunstancialidad sociohistórica que nos toca vivir, constituye desde sus orígenes una profunda reestructuración situada en la sensibilidad social como de las relaciones económicas. Por ejemplo, la pobreza que fue vista en el siglo XIX como vicio y peligro para el cuerpo social se transfigura como una ventaja oculta y esencial para el capitalismo. Ayer como ahora, los pobres han estado dispuestos a trabajar por salarios bajos y a consumir poco, por lo tanto han constituido uno de los ingredientes esenciales de la riqueza de las élites económicas. La cuestión a destacar es que la población se convierte en un decisivo recurso económico y social que se toma en cuenta para organizarlo y hacerlo productivo. “Sin la inserción, en el aparato de producción de individuos disciplinados y ordenados, las nuevas exigencias del capitalismo se hubieran visto bloqueadas.”²⁸⁴ En otras palabras, el poder se caracteriza por la creciente organización de la población y el “bienestar” en aras del crecimiento de la fuerza de trabajo y de la productividad.

Hoy se han creado una serie de necesidades predominantes que dan cuenta de una especie de euforia y de “bienestar” que se centran en el descansar, divertirse, comportarse y consumir de acuerdo con los anuncios, de amar y odiar lo que otros odian y aman.

Estas necesidades tienen un contenido y una función sociales, determinadas por poderes externos sobre los que los individuos no tienen ningún control, el desarrollo y la satisfacción de estas necesidades es heterónomo. No importa hasta qué punto se hayan convertido en algo propio del individuo, reproducidas y fortificadas por las condiciones de su existencia, no importa que se identifique con ellas y se encuentre a sí mismo en su satisfacción.²⁸⁵

En el capitalismo, los sujetos son vistos como útiles y productivos; pero no es posible hacer trabajar al hombre de manera eficaz y productiva sino hasta que se encuentre:

²⁸⁴ DREYFUS, H. y Paul Rabinow. *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1988. p. 158.

²⁸⁵ MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional*. Barcelona, Ariel, 2001. p. 35.

...prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento meticulosamente dispuesto, calculado y utilizado). El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido.²⁸⁶

Resulta evidente que el discurso político de los últimos años enfatiza la prosperidad para todos, pero este entusiasmo ficticio sólo refleja en las redes productivas y en los sujetos el aburrimiento, el desánimo y el repliegue al desaliento y al desencanto.

Indudablemente, en los tiempos del capitalismo, el ejercicio del poder constituye apropiarse del tiempo de los sujetos para anclarlo al aparato productivo bajo el único sentido de fuerza de trabajo. En la actualidad, la escuela cumple esta tarea de la manera más popular y de moda: una “educación” basada en competencias para la vida. No es otra cuestión más que vincular educación con productividad. Sin embargo, no deja de ser un intento de tratar a los sujetos simplemente como un “sistema procesador de información”, pero que es un trayecto que sólo indica la monotonía de un camino cuya frontera es la preparación para el trabajo, que quizá no tiene esperanza.

4. *Postulado del Modo de Acción* (según el cual el poder, actúa por medio de mecanismos de represión e ideología): Éstas no son sino estrategias extremas de poder, que en ningún modo se contenta con impedir y excluir, o hacer creer y ocultar. El poder produce, a través de una transformación técnica de los individuos. Conviene tener presente este aspecto organizacional del poder que hace decir a Foucault. El poder produce lo Real. En nuestras sociedades, esta transformación técnica de los individuos, esta producción de lo real, va a recibir un nombre: normalización, la forma moderna de la servidumbre. Normalización es, por supuesto, imperio de lo normal, de la media estadística, de la somnolencia a lo acostumbrado, pero también quiere nombrarse así a la preeminencia de la norma en este ámbito, su proliferación cancerígena que recubre y despuebla todos los espacios abiertos de la ley...Foucault establecerá las siguientes diferencias entre el ámbito de la ley y el de la norma: 1) La ley es binaria (legal-ilegal); la norma está constituida por un sistema de gradaciones. 2) La ley sólo interviene en caso de infracción; la norma interviene a lo largo de la vida. 3) La ley interviene sólo cuando una institución (especialmente la judicial) se hace cargo de ella; la norma se da en un encabalgamiento de instituciones, es siempre una multiplicidad lo que la hace funcionar. 4. La ley puede (debe ser reconocida, en principio; sólo conocen la norma quienes la establecen a partir de un

²⁸⁶ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Op. cit., pp. 32-33.

cierto saber. 5) La ley actúa al descubierto; la norma actúa a la sombra y por medio de los <<normalizadores competentes>>.²⁸⁷

Los “meticulosos rituales de poder” se localizan, precisan y se inscriben en las reglas y obligaciones que se concretan en la ley civil, en los códigos morales, en los lineamientos escolares, en las leyes universales de la humanidad que pretenden mitigar y evitar la violencia que supuestamente existiría sin la imposición de sus preceptos de civilización. Para Foucault, significan los medios mismos a través de los cuales avanza la dominación; la obra de los rituales de poder ponen en marcha la historia de la humanidad de una dominación a otra.

La ley es vista como la dominación serena del Bien sobre el Mal, del orden sobre el desorden, de lo permitido y lo prohibido, de inocencia y culpabilidad, de lo normal y de lo anormal, sobre consideraciones de lo que es bueno o nocivo para el individuo. “Son expresiones de un dualismo constitutivo de la conciencia occidental.”²⁸⁸ Obra del derecho y de la constitución, de lo que es justo por razón y naturaleza, de lo que puede y debe valer universalmente.

La ley actúa en formas represivas, que son múltiples, se totalizan fácilmente desde el punto de vista del poder: la represión racista contra los inmigrantes, la represión contra los pueblos indígenas, la represión en la enseñanza, la represión contra los jóvenes, la represión contra las mujeres, etc., sin dejar de pensarlas como forma de organización concertada de nuestro presente y futuro próximo.

El orden judicial como expresión del poder público: árbitro a la vez neutro y autoritario, encargado simultáneamente de resolver –justamente- los litigios, y de asegurar –autoritariamente- el orden público, guerra social, de extracción fiscal y de concentración de fuerzas armadas que no deja de ser una vigilancia

²⁸⁷ DELEUZE, Gilles citado por MOREY, Miguel. Op. cit., pp. 11-12.

²⁸⁸ FOUCAULT, Michel. “Más allá del bien y del mal.” en FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid, 1979. p. 41.

generalizada que se extiende y que no deja de ser una des-especificación de los sectores de vigilancia y las instancias de vigilancia.

El Postulado del Modo de Acción pone especial atención en no reducir los procedimientos del poder a la ley de la prohibición; es decir, esta reducción sólo posibilita valorar un esquema de poder desde una perspectiva homogénea que se instala a cualquier nivel y dominio: familia, Estado, relación de educación o de producción. Sitúa el poder únicamente con una connotación negativa: como rechazo, delimitación, censura, obstáculo. Desde esta reducción se considera que el poder es lo que dice “no”. Finalmente, este reduccionismo “permite pensar la operación fundamental de poder como un acto de palabra: enunciación de la ley, discurso de lo prohibido.”²⁸⁹ Bajo esta perspectiva, el poder se manifiesta bajo el mandato de “no debes”.

Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de cómo una instancia negativa que tiene por función reprimir.²⁹⁰

Debe subrayarse que este análisis en torno al poder sitúa la génesis de una tecnología disciplinaria cuya meta es forjar un sujeto “dócil” “...que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.”²⁹¹

Es decir; esta tecnología disciplinaria funciona de tal modo que puede ser apropiada de manera masiva, casi total en ciertas instituciones (reclusorios, ejércitos) o usada con fines precisos en otras (escuelas, hospitales); puede ser utilizada por autoridades preexistentes (Secretaría de Salud Pública, Secretaría de

²⁸⁹ FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Op. cit., p. 95.

²⁹⁰ “Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana.” en FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Op. cit., p. 148.

²⁹¹ FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*. Op. cit., p. 140.

la Defensa Nacional) o por ciertas autoridades del aparato judicial del Estado (Procuraduría General de la República, Policía Federal); es una técnica que construye un “micropoder” cuya clave es mirar al sujeto como objeto que ha de ser manipulado, moldeado y no como sujeto que debe ser escuchado o como signo que deben hacerse circular y leerse, ni mucho menos preocuparse por su formación, sino en el establecimiento de un vínculo que lo somete a una obediencia y a una utilidad y viceversa.

Bajo esta perspectiva, en la escuela como espacio social -por ejemplo- se deposita la confianza en un “enrejado” en orden y una vez dispuesto permite la distribución segura de los sujetos que deben ser disciplinados y supervisados; este procedimiento facilita la constitución de individuos fijos y dóciles que son colocados, transformados y supervisados con una impresionante economía de medios.

La escuela como institución ubica a cada individuo en su lugar y opera plenamente de manera eficiente y productiva al definir la naturaleza de los elementos que se utilizan –normas, lineamientos, discursos, currículum, entre otros-; sitúa a los individuos que corresponden a la definición propuesta, los coloca en este espacio adecuado e iguala la distribución de funciones en la estructura del espacio en el que van a operar. En consecuencia, debe ordenarse todo el espacio que se halla dentro de un área confinada y por lo tanto no debe haber desperdicio, ni brecha, ni márgenes libres: nada escapa.

De este modo, todo sujeto puede ser observado y comparado con los otros. Al mismo tiempo y con los mismos medios es posible llevar a cabo con éxito el ordenamiento de toda multiplicidad. La tecnología disciplinaria opera, entonces, de manera diferenciada y precisa sobre los individuos; no lo hace aplastándolos o a través de regaños o discursos que sensibilizan, sino mediante una combinación de observación jerárquica y juicio normalizador, siendo el examen un claro ejemplo.

La observación jerárquica y el juicio normalizador en torno a la tecnología disciplinaria no toleran el fraude, la pereza, el sabotaje, la falta de destreza, la enfermedad y la incompetencia; es decir, su cometido –por ejemplo en la escuela– es evitar retrasos, ausencias e interrupciones de tareas, por lo tanto implica el “aprovechamiento” radical del tiempo; al mismo tiempo pretende evitar la falta de atención, el descuido o la falta de pericia; es decir, privilegia la supremacía de la actividad; no se tolera la descortesía, la insolencia o la desobediencia, se actúa en la manera de ser de las personas; no se permiten actitudes “incorrectas”, gestos obscenos o impertinentes o la suciedad, es decir, se tiende a marcar al cuerpo; a reprimir la indecencia o la falta de “decoro”.

Esta polarización entre el “bien” y el “mal” enmarca y denota el comportamiento humano en la tecnología disciplinaria; ahora todo comportamiento puede clasificarse dentro de una escala de “normalización” y “patologización”. “Una vez más, para Foucault el poder no es violencia estricta ni pura coerción, sino la interrelación de técnicas de disciplinas y, de manera menos obvia, tecnologías del yo.”²⁹² En otras palabras:

...el individuo no es lo dado sobre el que se ejerce y se aferra el poder. El individuo, con sus características, su identidad, en su hilvanado consigo mismo, es el producto de una relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas.²⁹³

La explicación de Foucault sobre el poder no pretende erigirse como teoría; es decir, toma distancia de constituirse en una descripción contextualizada, histórica y objetiva, por el contrario, pretende situarse como una analítica de relaciones de poder. Es decir, las relaciones de poder son desiguales y móviles; el poder no es una mercancía que se compra, una posesión que se obtiene, un premio que se gana, es por el contrario, el funcionamiento de las tecnologías políticas a través del cuerpo social y es precisamente el funcionamiento de estos rituales políticos

²⁹² DREYFUS, H. y Paul Rabinow. Op. cit., p. 193.

²⁹³ “Preguntas a Michael Foucault sobre la geografía.” en FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Op. cit., p. 120.

del poder lo que instaura las relaciones desiguales y asimétricas: Son “móviles” en el sentido del despliegue de estas tecnologías y a su funcionamiento cotidiano en el espacio y en el tiempo.

Para comprender el poder en su materialidad, en su funcionamiento cotidiano es preciso ir al nivel de las microprácticas, de las tecnologías políticas en las que se construyen nuestras prácticas. Comprender esta cuestión implica precisar que:

El poder no se restringe a las instituciones políticas. El poder desempeña un papel directamente productivo; “viene de abajo” es multidireccional; opera de arriba abajo y también de abajo arriba. Hemos visto que las tecnologías políticas no pueden identificarse con instituciones particulares. Pero también hemos visto que es justamente cuando estas tecnologías llegan a ubicarse dentro de instituciones específicas (escuelas, hospitales, prisiones) y a “invertir” a estas instituciones, cuando el (poder) realmente empieza a tomar fuerza.²⁹⁴

En este sentido es preciso aclarar que las instituciones y el poder no son idénticos; por ejemplo, la escuela no puede simplificarse a su función disciplinaria: la construcción de la lengua escrita, el significado de la multiplicación, la comprensión del tiempo histórico, entre otras cuestiones, no cambian en virtud de la ubicación de los grupos en los edificios de las escuelas; sin embargo, muchos otros aspectos de la vida cotidiana en la escuela sí cambian por la introducción de la tecnología disciplinaria como la hora de la escritura, las decisiones de cómo organizar a los alumnos, la vigilancia en el momento para elaborar una tarea histórica, la clasificación de los alumnos en el cuadro de honor, la presencia de tareas escolares que priorizan la individualización; el cumplimiento del reglamento escolar, entre otros.

Por otra parte, el poder es una “matriz” de relaciones de fuerza en un momento dado y en una sociedad determinada. En la escuela, alumnos y docentes están situados en el interior de las mismas operaciones específicas de disciplina y vigilancia; cuando Foucault plantea que el poder viene de abajo y que estamos

²⁹⁴ DREYFUS, H. y Paul Rabinow. Op. cit., p. 204.

todos atrapados en él, no sugiere por ello que no hay dominación y al mismo tiempo ambos grupos se encuentran involucrados en relaciones de poder por desiguales y jerárquicas que fueran por lo que se rompe la ilusión de que el poder sólo lo aplican los que están arriba a los que están abajo. De esta forma, la dominación no es la esencia de poder porque se ejerce tanto sobre los dominantes como sobre los dominados.

Esto nos conduce a reconocer que las relaciones de poder son “intencionales” y que están atravesadas por la consecución de determinados objetivos, de decisiones conscientes. Tanto alumnos como docentes saben más o menos lo que hacen cuando actúan y con frecuencia son capaces de hablar de ello con claridad. Es decir, se encuentran en una lógica de prácticas: saben lo que hacen y saben por qué hacen lo que hacen.

En el sentido amplio del concepto, su aproximación implica reconocer y comprender su pomposa eficacia expansiva en la sociedad; en síntesis, el concepto refiere:

- ✓ *que el poder es coextensivo al cuerpo social, no hay entre las mallas de su red playas de libertades elementales;*
- ✓ *que las relaciones de poder son intrínsecas a otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad), en las que juegan un papel a la vez condicionante y condicionado;*
- ✓ *que no obedecen a la forma única de lo prohibido y el castigo, sino que tienen formas múltiples;*

- ✓ *que su entrecruzamiento dibuja hechos generales de dominación, que esta dominación se organiza como estrategia más o menos coherente y unitaria; que los procedimientos dispersos, heteromorfos y locales de poder son reajustados, reforzados y transformados por esas estrategias globales, y todo ello con numerosos fenómenos de inercia, desfases y resistencias; que no hay que plantearse un hecho primero y masivo de dominación (una estructura binaria con, por un lado, los –dominantes- y, por otro, los –dominados-, sino más bien una producción multiformes de dominio que son parcialmente integrables en estrategias de conjunto;*

- ✓ *que las relaciones de poder –sirven-, en efecto, pero no porque estén - al servicio- de un interés económico dado como primitivo, sino porque pueden ser utilizadas en sus estrategias;*

- ✓ *que no hay relaciones de poder sin resistencias, que éstas son tanto más reales y eficaces en cuanto se forman en el lugar exacto en que se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no debe venir de afuera para ser real, no está atrapada porque sea la compatriota del poder. Existe tanto más en la medida en que está allí donde está el poder; es pues, como él, múltiple e integrable, en otras estrategias globales.*

Advertir esta aproximación al concepto abre una tendencia: articular la formación y la acción en lo social hacia posibilidades reales de cambio, que no es otra cuestión que la constitución de un sujeto ético.

Ahora más que nunca, existe la exigencia y necesidad de prácticas de libertad reflexiva ante un poder que destruye al hombre y la naturaleza -el hábitat-. Destrucción que conlleva el despilfarro de las materias primas y al ecocidio, despilfarro de materiales y fuerza de trabajo. A esto hay que sumar lo lucrativo, lo

violento, la impudicia de la política, y la brutal contradicción de la esencia de la palabra y de la acción humanas.

5.2 La base ética del poder.

...reflexionar sobre las bases de una nueva ética en la que la acción individual y el compromiso personal no estén desvinculados de los intereses colectivos.²⁹⁵

Fernando Álvarez-Uría

La revisión del concepto de poder permite recuperar su esencia en el sentido de que es relacional –entre sujetos- y no una sustancia; es multiforme y microfísico; opera en múltiples situaciones que tienen su propia historicidad; en síntesis, el poder permite comprender cómo se relacionan los sujetos y cómo se organizan las instituciones; es decir, es una relación que se ejerce desde afuera hacia adentro y desde adentro hacia afuera. Bajo esta perspectiva, resulta importante reconocer que todos los sujetos tienen algún poder, nunca comparable y por supuesto, no conmensurable, pero poder al fin.

La aproximación al concepto, al mismo tiempo, indica que el poder es represivo y a la vez es productivo; es decir, el poder obliga pero también moviliza; por lo tanto no tiene un carácter omnímodo.

Bajo esta lógica, el poder no se circunscribe al cúmulo de prohibiciones y de restricciones morales, por lo tanto, se abre la posibilidad de mirar el problema de la libertad como constitución directa de las relaciones de poder; es decir, la mirada de nosotros mismos en relación con el campo del poder a través del cual nos constituimos en sujetos que actúan sobre los otros:

²⁹⁵ ÁLVAREZ-URÍA, Fernando, “Prólogo” en FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Editorial Altamira, La Plata, s/f. p. 7.

En fin, el problema de la libertad concierne a lo que somos, a lo que hacemos y a cómo nos percibimos, tiene que ver directamente con nuestros comportamientos y sentimientos...nosotros mismos en relación con la ética a través de la cual nos constituimos en agentes morales.²⁹⁶

La constitución de nosotros mismos en relación con la ética, no implica la “modificación” del propio pensamiento para tener la capacidad de “influir” en la modificación del pensamiento de otro; es decir, no se trata en decir a los demás lo que hay que hacer o en guiar una postura y voluntad política de un “otro”. Su sentido profundo coloca el cuestionamiento de las prolongadas duraciones, de las ideas que se dogmatizan, de la petrificación de los posicionamientos, de las presiones e imposturas externas, de los modelos, evidencias y postulados que demandan ser copiados y repetidos mecánicamente; implica despojarse de los hábitos, de las formas de actuar y pensar acríticas, en tomar distancia de la simulación y disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las normas y de las instituciones para problematizar y construir algo propio con lo propio; es decir, implica intensificar las interrogantes, las dudas, la inconformidad, diversificar las opciones; y, al mismo tiempo, participar en la formación de una voluntad política. Significa no renunciar a uno mismo, a NO hipotecar la libertad propia.

Desde el pensamiento de Foucault, significa una ontología crítica de nosotros mismos que:

...debe ser entendida no como teoría, ni como doctrina, ni tampoco como un cuerpo de conocimientos durables que va en aumento; debe ser concebida como una actitud, un ethos, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos sea al mismo tiempo análisis histórico de los límites que se nos imponen y experimentación de la posibilidad de transgredirlos.²⁹⁷

Implica por lo tanto, una actitud general, una determinada mirada de enfrentarse al mundo, un particular modo de comportarse y de establecer relaciones con los

²⁹⁶ Ibid., p. 8-9.

²⁹⁷ Ibid., p. 28.

otros. En fin, significa una actitud con uno mismo, con los otros y con el mundo. Al mismo tiempo, implica reconvertir la mirada y desplazarla desde el exterior, del mundo y desde los otros hacia uno mismo. El actuar y el comportarse que se ejerce sobre uno mismo abre la posibilidad de poner en juego una serie de ejercicios en torno a la historia de la cultura, de la filosofía, de la moral y de la espiritualidad occidental; es decir, abre la posibilidad de la “modificación”, “purificación”, “transformación” y “transfiguración” de uno mismo. En síntesis, son ejercicios que ponen el juego la meditación, memorización del pasado, el examen de conciencia y la verificación de las re-presentaciones a medida que se hacen presentes en la mente de un sujeto.

En razón de este posicionamiento, implica un sujeto que puede ser –docente- y se aventura a la búsqueda, a la acción y a las experiencias a través de las cuales realiza sobre sí mismo las transformaciones para tener acceso a la verdad; es pensar en un docente que no se queda en las líneas de estratificación o sedimentación, sino que se arriesga a la formación y a la creatividad. Foucault denomina a este ejercicio *espiritualidad* y lo conceptualiza como el:

...conjunto de estas búsquedas, prácticas y experiencias, entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad.²⁹⁸

Este precio, entonces, anima que el sujeto se transforme así mismo en algo distinto, por lo tanto, el acceso a la verdad pasa por una transformación del sujeto “iluminado” por la verdad. Lo contrario significaría la constitución de individuos que organizan un cierto consenso y se organizan en una determinada red de prácticas de poder y de instituciones coercitivas.

²⁹⁸ FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del Sujeto*. Op. cit., p.39.

El tránsito hacia la transformación del sujeto es una práctica que va de la ignorancia –reconocimiento de que no se sabe- a la crítica -que inicia con uno mismo y se despliega a los otros y al mundo-; es decir, implica un trabajo en torno al error, a las malos hábitos y las deformaciones y dependencias ancladas y solidificadas de las que es preciso liberarse. Cuestión que no se centra en la acumulación de un saber sino con la liberación que da la formación.

Asumir el riesgo de la liberación da la posibilidad para tomar distancia, como se ha venido analizando a lo largo de este trabajo, de un “individuo” que se coloca frente a las influencias del mundo exterior y recibe absoluta, pasiva y acríticamente las representaciones, se relaciona con el “saber” como un jugar en una producción secuencial; es decir, que repite fragmentos de relatos en los que toma “un discurso” de una forma y al instante siguiente de “otra”, mezcla el contenido objetivo de las representaciones con las sensaciones, es aquél que se dispersa en el tiempo, se deja llevar, deja que su vida discurra sin más, el que no dirige su voluntad hacia ningún fin; su existencia transcurre sin memoria ni voluntad y cambia sin cesar su vida.

La consecuencia de esta apertura es que el individuo estulto no es capaz de querer de un modo adecuado. Su voluntad es una voluntad que no es libre, una voluntad que no siempre quiere, una voluntad que no es una voluntad absoluta...es una voluntad limitada, relativa, fragmentaria y cambiante.²⁹⁹

En este sentido, se habla de voluntad no como un acto meramente subjetivo de deseo, sino como “una capacidad de reactuación del hombre frente a sus (propias) circunstancias”.³⁰⁰ Es decir, una voluntad cotidiana, en el quehacer de todos los días, en las circunstancias de la vida; voluntad que se constituye en un desafío diario, en posibilidad de construcción desde lo micro e incluso desde lo muy modesto.

²⁹⁹ Ibid., p. 57.

³⁰⁰ ZEMELMAN, Hugo, “El magisterio ante los desafíos del presente” en GÓMEZ SOLLANO, Marcela y Hugo Zemelman. *La labor del maestro: formar y formarse*. Editorial Pax-México, México, 2006. p. 78.

La voluntad como elemento constitutivo de la liberación del sujeto no se limita a reconocerse a sí mismo como una relación de sujetos con externalidades o de sujetos con objetos, sino que implica una voluntad dialógica; es decir, un reactuar de sujeto con sujeto; implica por lo tanto "...la construcción de un gran pensamiento en la confrontación con otro sujeto"³⁰¹ porque el tránsito a uno mismo precisa la presencia del "otro".

Si la voluntad se reintegra en el modo de ser cotidiano significa que las actuaciones del sujeto articulan un conjunto de principios y de prácticas que se ponen a disposición y se despliegan para ocuparse de uno mismo y de los demás; de esta manera se abre la interacción de la voluntad por uno mismo como práctica social; en otras palabras, la tarea de ocuparse de uno mismo posibilita la constitución de un sujeto capaz de ocuparse de los otros. Es decir, la voluntad de uno mismo gestiona un espacio de poder que está presente en toda relación, pero que se gestiona en el sentido de la *no-dominación*, ni de la imposición a otros de las propias fantasías, apetitos o deseos; en síntesis, imponer un poder indebido, porque justamente el poder sobre sí mismo es el que regula el poder sobre los otros.

Pero si uno se ocupa de sí mismo como es debido, es decir, sino uno sabe ontológicamente quién es, si uno es consciente de lo que es capaz, si uno conoce lo que significa ser ciudadano de una ciudad, ser señor de su casa en un *oikos*, si sabe qué debe temer y aquellas a las que no debe temer, si sabe qué es lo que debe esperar y cuáles son las cosas, por el contrario, que deben serle completamente indiferentes, si sabe, en fin, que no debe temerle a la muerte, pues bien, si sabe todo esto, no puede abusar de su poder en relación con los demás. No existe por lo tanto peligro.³⁰²

Uno no puede cuidar de sí sin conocer, sin formarse, por lo que el cuidado de sí pasa por movilizar el conocimiento y al mismo tiempo involucra el conocimiento de

³⁰¹ Ibid., p. 88.

³⁰² "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad." Entrevista realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la revista Concordia No. 6, 1984, pp. 99-116, en FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Op. cit., p. 104.

reglas de conducta o de principios de comportamiento que son verdades y prescripciones. Decir entonces que la transformación del sujeto cruza por el cuidado de sí mismo implica que la ética y el juego de la verdad se constituyen mutuamente.

Cabe aclarar que “verdad” desde el pensamiento de Foucault no significa el conjunto de cosas verdaderas que están por descubrirse o que hay que hacer para aceptar, por el contrario, hace referencia al conjunto de reglas según las cuales se distingue lo verdadero de lo falso y se aplica a lo verdadero efectos específicos de poder.³⁰³ También implica que no hay que luchar encarnizadamente a favor de la “verdad”, sino del estatuto de la verdad y del papel económico-político que juega. En síntesis, es necesario desvelar la relación verdad/poder.

Si pudiéramos pensar en la generalidad de la “verdad” de un docente y de la “verdad” que circula por las escuelas, es posible y sólo bajo esta idea de posibilidad, nunca como totalidad, es posible como aquella centrada bajo la forma del discurso científico y en torno a las instituciones que la producen, por ejemplo: los programas de estudio de educación básica; la información que proporciona enciclopedia; lo cual no deja de tener, como se ha analizado un trasfondo económico y político a la vez; es una “verdad” que se distribuye a través de una red de difusión y consumo, como los libros de texto tanto oficiales como editoriales particulares, cuya amplitud es innegable a pesar de ciertas limitaciones puntuales; al mismo tiempo, es producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero dominante de aparatos políticos o económicos. Es una “verdad” ligada a un conjunto de procedimientos regulados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de su propio discurso.

³⁰³ Es como poner a análisis la “verdad” del gobierno de Felipe Calderón en torno a su guerra contra las “mafias” del narcotráfico, o incluso, la “verdad” de la presencia y consecuencias del virus H1N1 durante los meses de marzo-mayo de 2009 en nuestro país, o incluso, las cifras de los empleos creados cada vez que aparece el secretario del trabajo del actual gobierno de derecha en México.

El sentido de constituirse uno mismo significa un estar alerta a las circunstancias, de resistencia, de dominio y de soberanía de sí mismo, lo que posibilita una necesidad urgente y vital de responder con nuevas alternativas de pensamiento y de actuación, permite rechazar las condiciones del mundo a su simple conservación o reproducción de lo existente y tomar distancia de lo fáctico que se acepta como la única versión de lo posible; finalmente, no anclarse en los hechos observables o medibles exaltados por la racionalidad instrumental. En concreto, re-encontrarse con la propia libertad e identidad. Ser libre, bajo estas consideraciones, significa no ser esclavo de sí mismo ni de los propios apetitos. Lo que implica que uno establece en relación consigo mismo una relación de poder.

Cabe aclarar que estos planteamientos no se refieren a la constitución de un “súper hombre” “héroe” “ídolo” “hombre épico” “semidios” u otra referencia en su sentido extremo positivo; ni indudablemente en la exaltación de hombre situado en la búsqueda de la inmortalidad. Incluso, no se hace referencia a una forma de amor así mismo, como una forma de egoísmo o egocentrismo absoluto, ni mucho menos a un interés exacerbado por lo individual en contradicción con el interés que es necesario prestar a los otros o con la necesaria idea de sacrificio de uno mismo. Lo que está dispuesto, por lo tanto, es aquello que remite con la vida misma cuyo agente es el sujeto mismo.

La aproximación hacia la constitución del sujeto en libertad conduce a las cuestiones sustantivas en torno a la ética de la comunicación –entre quienes detentan discursos y quienes deben recibirlos como ayuda y necesidad para la vida-. Es decir, tiene como base una cualidad moral (*ethos*) que abre la franqueza, la libertad, el decir lo que hay que decir y bajo la forma que se considere es necesario. Situar al sujeto ético de la comunicación implica elegir, decidir y actuar bajo la premisa de la libertad de aquel que habla y que toma distancia de la adulación –lo falso y la mentira- y de la persuasión.

No cabe duda que toda relación implica uno y si son por lo menos dos se da un proceso de apertura y cierre entre los mismos; en el sentido del sujeto ético de la comunicación, la apertura lo coloca en la generosidad frente a otro y que éste lo percibe en su discurso como verdadero a partir de su conducta y por la forma en que realmente vive. Esta situación tan compleja proviene del hecho de decir lo que se piensa y pensar lo que se dice; en otras palabras, hacer visible el lenguaje en articulación con la conducta, que no es otra cuestión que compromiso con uno mismo y un abrirse al otro.

Se está frente a un sujeto cuyo discurso es libre, no sometido a reglas y liberado de los procedimientos retóricos en la medida en que se compromete consigo mismo a hacer lo que dice y a ser sujeto de una conducta articulada con el lenguaje que formula. Implica un sujeto que se aleja de la “tentación de:

...proponer un vocabulario, una ideología, que no pueden tener sino efectos de dominación. Lo que hay que proponer son instrumentos y útiles que se crea que nos pueden servir. Constituyendo grupos para tratar precisamente de hacer estos análisis, llevar a cabo estas luchas, utilizando estos instrumentos u otros: es así finalmente como se abren posibilidades.³⁰⁴

Bajo estos planteamientos, la condición ética del sujeto cobra sentido como práctica de libertad que abre posibilidades de definir formas válidas y aceptables de existencia. “La libertad es la condición ontológica de la ética; pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad.”³⁰⁵ No hay que perder de vista, que la práctica de la libertad sólo adopta la condición ética que da cabida a lo bueno, bello, honorable, estimable, trascendente, formativo, memorable cuando existe un trabajo de uno sobre sí mismo.

³⁰⁴ “Encierro, psiquiatría, prisión.” Diálogo entre David Cooper, Marie-Odile Faye, Jean-Pierre Faye, Michael Foucault y Marine Zecca en FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Op. cit., p. 123.

³⁰⁵ “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad.” Entrevista realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la revista Concordia No. 6, 1984, pp. 99-116 en FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Op. cit., p. 98.

VI. FORMACIÓN DOCENTE

Entre lo dado y lo no sabido

Cambio, evolución, nuevas tendencias, innovación, son con frecuencia confundidas y globalmente valorizadas como victorias sobre la inmovilidad, la rutina, la esclerosis, el envejecimiento.

Se trata de algo más que una teoría o de una preocupación dominante y recurrente: es un modo de aprehensión de lo real más existencial que problemático, articulando el ayer con el ahora, el que revoluciona y promueve, la inercia y el movimiento, el modelo y el antimodelo.

En esta visión que postula una marcha hacia el progreso, una emancipación o una desalienación, ¿qué parte se le debe atribuir a la parroquia cristiana, al advenimiento marxista de la sociedad sin clases, a la utopía de la abundancia o a la tecnología, cuyas inspiraciones se mezclan en el aire del tiempo que nosotros respiramos y que colorean nuestra modernidad?³⁰⁶

Gilles Ferry

En la actualidad se evoca un discurso del cambio en todas las prácticas de orden social. La educación bajo los imperativos de este discurso no podía escapar; aparece como un punto sustantivo y obligado de la lógica del cambio. Es así que el discurso pregona una educación para el cambio, lo cual pretende significar el cambio de la educación lo que equivale al cambio de la escuela.

Por lo tanto, se dice que la escuela debe acompañar los cambios sociales, que la escuela debe “producir”, “detonar” y “animar” esos cambios. Pero hay que recordar que la profesionalidad del maestro tiene la singularidad de estar siendo magnificada, sacralizada y permanentemente cuestionada, al grado perverso de verla en muchos momentos como algo insignificante toda vez que no sólo los maestros cuestionan los fines y medios de la acción educativa, sino también por

³⁰⁶ FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala-Paidós, México, 1990, pie de página No. 6, p. 18.

autoridades, políticos, empresarios, economistas, medios de comunicación e incluso las familias de los alumnos.

Siendo la educación un conglomerado de representaciones sociales se constituye en un proyecto objeto de miradas diferentes que se aprecia en la multitud de manifestaciones:

...unos quieren educar a sus hijos y a ellos mismos para mejorar sus condiciones materiales de vida; otros consideran la educación como valor para una vida más digna; otros como medio para evitar la humillación que supuso para ellos ser analfabetos y ser manipulados; otros entienden que es una oportunidad para “relacionarse” con gentes de un rango social superior al suyo; alguien la puede apreciar como instrumento para mantener sus privilegios; otros ven en ella la oportunidad de disfrutar del conocimiento, del saber, otros la consideran como instrumento para la productividad económica; alguien la entiende y la gobierna para dar mayor coherencia social a un país, otros la ven como oportunidad para adoctrinar y crear fieles a sus causas; otros la aprecian para afianzar una identidad cultural determinada, imponer un idioma, difundir mitos, visiones del mundo, etc.; otros la entienden como oportunidad para lograr todo eso.³⁰⁷

Ante estas miradas, las autoridades responsabilizan y reprochan a los maestros por los resultados educativos, por los padres de familia que depositan en la escuela la esperanza de un futuro mejor para sus hijos, como por la sociedad en su conjunto que ve en la educación un trayecto importante para el desarrollo social. Sin embargo, se expresa “...la dimensión más claramente política del acto de educar: la voluntad de regulación del cambio (del cambio individual, del cambio individual a escala masiva y del cambio social).”³⁰⁸

El discurso del cambio asume que el sistema educativo se encuentra en un especie de naufragio; parte de considerar que los alumnos “saben menos”, que los padres de familia “no se interesan” por la educación de sus hijos, la autoridad manifiesta que la educación está en “crisis”, que la infraestructura de las escuelas

³⁰⁷ GIMENO. Op. cit., pp.19-20. SCHMELKES. Op. cit., p.18.

³⁰⁸ DIKER, Gabriela. “Los sentidos del cambio en educación.” en FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker. Op. cit., p. 127.

se deteriora cada vez más. Media por lo tanto una relación directa y equivalente entre cambio y deterioro. Entre el presente y el pasado.

Relación con el pasado que evoca un “antes”. Resulta frecuente escuchar que “antes” los alumnos aprendían más y mejor; “antes” los profesores estaban preparados, tenían “vocación” por lo que enseñaban mejor; “los maestros han dejado de ser lo que fueron”, “antes” los libros estaban más completos, “antes” las escuelas eran “centros del saber” y no como ahora; “antes” no sucedía... el “antes” es una palabra ambigua e imprecisa que más que colocar un sentido histórico evoca una condición mítica y ahistórica que condensa una representación de lo que la educación, la escuela y la tarea educativa deben ser y ya no son.

Al mismo tiempo, apelar al pasado dificulta la comprensión del cambio toda vez que se privilegia un funcionamiento normativo que consiste en negar o afirmar la entidad de algo, según se ajuste o no al parámetro establecido; es decir, comentarios como: “éste no parece maestro”, “así no eran los alumnos”, “los libros cada vez son más pobres”, “la escuela parece menos escuela”, “no sabemos por qué es directora”, además de una condición mítica enfatizan un distanciamiento de la norma.

La eficacia normativa del pasado no transita por un ejercicio historiográfico, sino por un consenso general en torno a la valorización del mismo, por lo que circunscribe una mirada homogénea del pasado; bajo esta perspectiva no es casual que distintas generaciones coincidan en señalar el deterioro actual de la educación –al menos de la educación que ellos recibieron-.³⁰⁹

De esta manera se advierte en el discurso del cambio una posición “...con ciertos dejos nostálgicos, que pretender retornar a algún modelo del pasado, o por lo

³⁰⁹ Si bien esta mirada puede ser fuertemente cuestionada en un sentido histórico e incluso de corte económico, bien vale sospechar de cierta decadencia aún cuando la educación ha posibilitado el incremento, consumo y diversificación de los bienes culturales.

menos a su lógica interna”.³¹⁰ Nostalgia que se atribuye, por lo regular a los maestros, pero que finalmente como una idea de grandes colectivos cristaliza el carácter mítico de esa imagen del pasado.

Al mismo tiempo, el discurso del cambio contrasta una realidad anterior que califica de negativa y perjudicial, de inmovilidad, rutina, esclerosis, envejecida y promete un punto utópico de llegada a partir de “fundar” un nuevo modelo para alcanzarlo. El nuevo modelo contiene la promesa del cambio: de sistema educativo, de las escuelas, de los maestros, de los alumnos, del currículum, de los materiales educativos. Un cambio que se presenta necesario, deseable, posible e impostergable para la sociedad.³¹¹

En síntesis, este discurso coloca al maestro frente a la exigencia del cambio. Pero: ¿Cambiar qué?, ¿El cambio significa borrar el pasado, iniciar una versión corregida y aumentada de lo “anterior” o adentrarse a algo totalmente nuevo?, ¿El cambio tiene valor en sí mismo?, ¿El maestro se forma para el cambio?

6.1 La naturaleza compleja de la Formación Docente.

El discurso del cambio sitúa la problemática de la formación docente que se resume en una serie de temáticas que emergen traduciendo las insuficiencias de la formación frente a las pretensiones de transformación de los maestros y de su función social:

...necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular la formación inicial con formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional, de ampliar la formación pedagógica a una formación

³¹⁰ RENDÓN ESPARZA, Juan Manuel. “Hacia un nuevo modelo para la formación de maestros de Educación Básica”. Conferencia Magistral en el *Simposium* Internacional: La formación del docente en Educación Básica. Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México, 2003.

³¹¹ Un claro ejemplo es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en mayo de 1992 o la Alianza por la Educación de 2008.

profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación), acercando las relaciones entre la teoría y la práctica.³¹²

Estos temas que se reconocen como puntos clave precisan algunas consideraciones de análisis. La primera, implica que la necesidad de formación no es puramente teórica. La segunda es que el discurso del cambio las reduce en una falsa idea en términos de antinomias: conocimiento teórico vs. conocimiento construido en la experiencia; formación permanente vs. formación inicial; formación especializada-formación disciplinaria vs. formación didáctica. La tercera es que se reducen a dilemas organizacionales que suponen decisiones de carácter técnico para elegir determinadas modalidades de formación. Una última consideración y la más importante es que enmarcan una decisión política:

...en el doble sentido de una política de la educación, que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad.³¹³

Desde esta óptica se “ofertan” y “organizan” estas temáticas con la intención aparente de que los maestros se adapten a las nuevas condiciones de trabajo, a las nuevas tecnologías, a los nuevos enfoques organizacionales, ubiquen las nuevas teorías para que las apliquen en la práctica. En su sentido estrictamente político, lo que se pone en juego es el **poder** en la medida que somete a los docentes a “participar” en el cambio de la educación, de la escuela y de la práctica docente.³¹⁴ Es decir; significa “...ponerse al día, esa formación ocupacional, para poder mantener un buen nivel de eficacia y competencia en la labor profesional”.³¹⁵

³¹² FERRY, Gilles. Op. cit., p. 48.

³¹³ Ibid., pp. 49-50.

³¹⁴ Por ejemplo, basta revisar las recientes normas y procedimientos de Generales de Carrera Magisterial.

³¹⁵ IMBERNÓN, Francisco. *La formación del profesorado*. Paidós, Barcelona, 2001. p. 11.

Bajo esta perspectiva, políticamente la Formación Docente se **institucionaliza** como una función social de transmisión del saber que enmarca un saber-hacer y saber-ser docente para promover cambios. Formación Docente que se asocia a instituciones y dispositivos que implican programas, planes de estudio, certificaciones, prácticas, normas, reglas, discursos, voluntades, comportamientos y tiempos.

Situar el discurso del cambio y la naturaleza compleja en la que ubica la Formación Docente no implica que se borre el mito de la formación, ni las instituciones de formación, ni los procesos y prácticas formativas, que en su sentido amplio son parte del mundo que nos toca vivir en la económico, social y cultural. Cobra importancia toda vez que renueva la problemática educativa y “...obliga a reinvertir en la formación todo lo que su puesta en marcha tiende a retirarle: la efervescencia de los imaginarios, la apertura a lo inesperado, la satisfacción de la aventura.”³¹⁶ Al mismo provoca una reflexión crítica para identificar las tradiciones que subyacen en los sistemas de Formación Docente.

Diversos escritos y análisis coinciden en identificar tradiciones³¹⁷ que han predominado históricamente y que en cierto sentido se han sucedido sin reemplazarse nunca de manera total. Algunos de ellos hacen referencia a una oposición radical entre dos modelos: uno tradicional y el otro de la nueva pedagogía, donde nuevamente se recurre al contraste del pasado y el porvenir, el de la rutina y el de la innovación y el cambio, del conformismo y el de la autonomía, de lo reproductivo y lo creativo, de lo pasivo y lo activo, entre el viejo modelo y el nuevo modelo.

Un claro ejemplo de lo expresado se encuentra en la idea de un viejo modelo de Formación Docente que se caracteriza porque cada nueva política, plan o

³¹⁶ FERRY. Op. cit., p. 52.

³¹⁷ En la literatura se encuentra designaciones como “enfoques”, “modelos”, “concepciones”.

proyecto empieza de cero; considera la formación/capacitación como una necesidad fundamentalmente de los educadores; aísla la formación de otras dimensiones del quehacer docente; se desentiende de las condiciones reales y los puntos de partida de los educadores; adopta un enfoque vertical y autoritario; tiene una propuesta homogénea para los “educadores” en general y una visión estrecha e instrumental de la formación docente; asume que la necesidad de formación es inversamente proporcional al nivel escolar en que enseña el educador; recurre a motivaciones e incentivos externos; se dirige a los educadores de manera individual; se realiza fuera del lugar de trabajo; es asistemática y puntual, limitada en el tiempo; privilegia la actividad; disocia los aspectos administrativos-pedagógicos y contenido-método; considera la educación como una actividad formal y rígida; se centra en la perspectiva de la enseñanza; rechaza el conocimiento y la experiencia previa de los educadores; se orienta a corregir y destacar debilidades; es académica y teoricista, centrada alrededor de un libro o un cúmulo de lecturas; se basa en un modelo transmisivo de la enseñanza; es esencialmente contradictoria con el modelo pedagógico que se pide a los educadores en sus aulas de clase.³¹⁸ En otras palabras es un modelo de formación docente:

...diseñado a medida de la vieja escuela transmisiva, enciclopédica y obsoleta...Se trata en definitiva, de un modelo de formación docente que promueve conocimientos, habilidades, valores, actitudes y visiones de la enseñanza y el aprendizaje anquilosados, funcionales al viejo modelo educativo y al viejo papel docente que se pretende superar: el educador entrenado en la obediencia y en la sumisión antes que en el desarrollo de la creatividad y de la autonomía; preparado para implementar, no necesariamente para comprender los que hace, por qué lo hace y el contexto en el cual trabaja; equipado para la reproducción de un modelo de enseñanza y aprendizaje bancario, memorístico, pasivo, enciclopédico.³¹⁹

Si bien es cierto que este planteamiento es válido, sólo describe prácticas existentes, enfatiza insuficiencias, se manifiesta en oposición con lo “nuevo” e impulsa una idea de rechazo intrínseco, por lo que es necesario recurrir al

³¹⁸ TORRES, Rosa María. “La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros.” en Antología Parte I de la Especialización en Docencia para la Educación Superior. Benemérita Escuela Nacional de maestros. México, 1999.

³¹⁹ Idem.

concepto de tradición como referente de las prácticas de formación, del tipo de proceso y de su dinámica formativa más que atender a sus metas, objetivos, contenidos y descripciones de sus dispositivos.

Con respecto al concepto de **tradiciones** en la Formación Docente son entendidas como:

...configuraciones del pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico en que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones...las tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados...su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en la imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares.³²⁰

Reflexionar sobre las siguientes tradiciones en la Formación Docente es una posibilidad para re-construir las imágenes de la docencia y la formación en la que los maestros se involucran; en las decisiones que los políticos toman cuando conciben estrategias de “cambio” e incluso las de los supuestos “expertos” cuando generan diversas estrategias que hoy permanecen controvertidas en la Formación.

Una de estas tradiciones es la llamada **“práctico-artesanal”**³²¹ que concibe a la enseñanza como una actividad artesanal; es decir, un maestro se forma y construye un saber acerca de la misma por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado, y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz.

³²⁰ DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós-cuestiones de educación, Buenos Aires, 1995. p. 20.

³²¹ La denominación “práctico artesanal” se encuentra en PÉREZ GÓMEZ, Ángel. “La función y formación del Profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas.” en GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1992. p. 411. PÉREZ GÓMEZ, Ángel. “Autonomía profesional y control democrático.” en Cuadernos de Pedagogía, No. 220, Diciembre, Madrid, 1993.

Ser docente y formarse como docente es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje de los talleres de oficios: se aprende y se forma como docente “enseñando”, “practicando” en una secuencia que comienza por momentos de apoyo de un “experto” y los cuáles –según el avance- se alcanza niveles crecientes de trabaja autónomo, los cuales implican “adquirir” un cúmulo de experiencias que se establecen a través de un programa de formación “bajo la forma de un repertorio de objetivos jerarquizados que el profesor debe lograr en forma sucesiva”.³²²

El conocimiento experto se genera, según esta tradición:

...en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión insoslayable de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por los docentes y alumnos.³²³

En esta tradición el docente “aprende” un saber profesional a través de un largo proceso de adaptación a la escuela; es decir, el estar en el “campo de batalla” profesional, supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela, mediante el cual el docente “adquiere aprendizajes” y acepta la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.

Esta tradición tiene una:

...orientación conservadora implícita... por cuanto supone la reproducción de hábitos, ideas, valores, y comportamientos personales y sociales consolidados y legitimados por la forma peculiar de la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante.³²⁴

³²² FERRY. Op. cit., p. 71.

³²³ DIKER, Gabriela y Flavia Terigi. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós Cuestiones de Educación, Buenos Aires, 2003. p. 113.

³²⁴ PÉREZ GÓMEZ. Op. cit.

La tradición práctico-artesanal mantiene una actualidad a pesar de las críticas acumuladas que se hacen evidentes en un saber basado en la experiencia; es decir, desde una dimensión epistemológica son ideas conscientes que los maestros desarrollan en diferentes aspectos de los procesos educativos cotidianos y que se manifiestan como creencias explícitas, principios de actuación, representaciones, etc. y se hacen evidentes a través de los “comentarios” que se comparten entre compañeros de trabajo con un fuerte poder socializador y relativamente orientador del comportamiento profesional; son inconsistentes toda vez que no guardan un alto grado de organización interna ya que se constituyen en un saber común y cotidiano.

La mirada de la tradición práctico- artesanal enfatiza y privilegia un saber:

...adaptativo, con contradicciones internas, sin método, impregnado de valoraciones con connotaciones morales e ideológicas, basado en argumentos relativamente inconsistentes, como los relacionados con la tradición (*siempre se ha hecho así*), fuertemente influenciados por los significados socialmente hegemónicos.³²⁵

Al mismo tiempo promueve rutinas y guiones de acción que desde una dimensión psicológica son esquemas tácitos que permiten predecir el curso inmediato de los acontecimientos y la manera reiterativa de “solucionarlos”. Es un saber estrechamente vinculado con el comportamiento y son muy resistentes al cambio.

Un claro ejemplo en la formación de la tradición práctico-artesanal es la “receta” tan comúnmente demandada por los maestros con un claro propósito de saber-hacer atemporal, reiterativa, simplificadora en la toma de decisiones, cómoda, frívola por tanto que ante la necesidad de un cambio profundo se concreta tan sólo en un cambio de rutinas, en una “...*claridad falsa sin cambio y falta de claridad*”

³²⁵ PORLÁN, Rafael. “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I. Teorías, métodos e instrumentos. Conferencia Magistral en el Segundo Simposio Internacional: “La profesionalización del docente en el siglo XXI”. Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México, 2005.

dolosa sin cambio".³²⁶ El problema de la "receta" es el fortalecimiento de las rutinas y de un saber generado por "*impregnación ambiental*"...viendo y conviviendo con muchos profesores que comparten algunas rutinas básicas comunes es cómo vamos incorporando, sin darnos cuenta, los esquemas de actuación prototípicos³²⁷ de la tradición práctico-artesanal.

El maestro se apropia de un discurso producido en determinadas condiciones sociales y cuyo significado social es por lo general ignorado o distorsionado; es decir, es un discurso basado en teorías implícitas que dan cuenta de un "no-saber" o en un "desconocimiento del conocimiento" que lo convierte en legitimador de un orden educativo; por lo tanto, en un sentido ideológico:

...pueden ser exponentes de una falsa conciencia o de un deliberado proceso de convertir la vida histórico-social en una realidad natural; representaciones que tienden a *justificar la dominación social y un orden político*.³²⁸

Es precisamente esta falsa conciencia la que invariablemente coloca al docente a vivirse en un:

...día a día, con un sinnúmero de exigencias, demandas y pedidos que deviene de los discursos oficiales, institucionales, de las tareas y procesos de trabajo en los que se ven involucrados, de los sujetos con que interactúa y que exigen respuestas expeditas.³²⁹

El saber-hacer del maestro se torna en el día a día en un hacer compulsivo que pretende atender a un sinnúmero de demandas y tareas:

³²⁶ FULLAN, Michael y Suzanne Stiegelbauer. Op.cit., p. 40.

³²⁷ PORLÁN. Op. cit.

³²⁸ CASTORINA, José Antonio. "La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial." *Perfiles Educativos*. Tercera Época. Volumen 22, No. 89-90. Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2000.

³²⁹ MONTIEL OVIEDO, Araceli. "La formación de docentes de Educación Especial. Expresión de una construcción pendiente. Una aproximación al problema". Conferencia Magistral en el Simposio Internacional. "Perspectivas actuales sobre educación Especial: formación docente e intervención educativa". Normal de Especialización. México, 2003.

...que se debate en un hacer o no hacer, en un hacer por responder a las demandas de otros y de todos...donde se transita frecuentemente de la demanda a la respuesta sin que exista algún elemento que medie; el hacer se ve orientado por la inmediatez y la obligación.³³⁰

Este “saber-hacer” condiciona interacciones donde se “...socializa mecánicamente y se caracterizan por la existencia de posiciones diferentes y encontradas, concepciones e intereses, donde se oculta información y se hace un ejercicio de cuotas de poder”.³³¹ Interacciones de individuos que intercambian y se influyen mutuamente, más que sujetos que se constituyen como tales en el proceso mismo de interrelación, lo cual refiere a la intersubjetividad.

La tradición práctico-artesanal que sitúa este saber-hacer compulsivo basado en la experiencia, sostenido por creencias explícitas, anclado en rutinas y teorías y concepciones implícitas posiciona a los docentes en un distanciamiento entre ellos y su práctica que terminan por “mirarla “objetivamente” a distancia, pre-existente, la colocan fuera de ellos, se involucran sin vivirse ni asumirse responsables en lo que hacen y sin sentirse aludidos por ese –hacer-”³³²

Son condiciones que

...suelen corresponderse con estereotipos sociales hegemónicos que, precisamente por este carácter hegemónico, sobreviven sin necesidad de tener que apoyarse en justificaciones o argumentaciones conscientes y rigurosas, arropadas en el peso de la tradición y de las evidencias aparentes de sentido común.³³³

³³⁰ Idem.

³³¹ GALVÁN, Lucila. “La docencia reflexiva: rasgos, condiciones y retos.” en Ciclo de Conferencias Internacionales: “Modelos de formación docente en torno a la Educación Básica”. Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México, 2003.

³³² MONTIEL OVIEDO. Op. Cit.

³³³ PORLÁN. Op. cit.

De tal suerte, que la tradición práctico-artesanal expresa las siguientes tendencias³³⁴ que le dan unas propiedades epistemológicas específicas a esta tradición:

a) *Tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la acción*³³⁵ y entre *lo explícito y lo tácito*. Las acciones y actuaciones se realizan bajo rutinas no fundamentadas y ausentes de reflexión, se desarrollan creencias y principios de acuerdo a concretos aparentes³³⁶, en evidencias empíricas que aporta la experiencia y se manifiesta en un radical rechazo por la teoría.³³⁷

Este rechazo es evidente cuando los maestros manifiestan que la práctica es lo que tiene una existencia real, lo verdadero, lo que se ve, lo que es observable, lo que sucede en el mundo y en la vida y no en la imaginación o en la “teoría”; la educación es entonces la que realmente se practica, la que se desarrolla “en la práctica”.

Al mismo tiempo la contraponen a lo que es ideal, propósito o deseable cuando se dice “una cosa es la teoría y otra la práctica” o “en teoría estoy totalmente de acuerdo, pero en la práctica...”.

³³⁴ Las tendencias que se expresan son referencia de Porlán.

³³⁵ Existe una larga y amplia bibliografía en torno a la relación teoría-práctica: APPLE, Michael. *Política, cultura y educación*. Morata, Madrid, 1996. pp.132-138. CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación*. Morata, Madrid, 1996. 173 pp. DAVINI. Op. cit., DIKER. Op. cit., ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid, 1993. pp.63-66. ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid, 1990. pp. 105-123. GADAMER. Op. cit., pp. 23-44. GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Morata, Madrid, 1998. pp. 19-83. KEMMIS, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1988. 175 pp. VILLAR ANGULO, Luis Miguel. *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Ediciones Mensajero, Bilbao, 1995. pp.144-146.

³³⁶ Son los fenómenos tal y como aparecen ante nuestros sentidos. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Alfredo. *Introducción a la investigación*. Ediciones Escuela Nueva, México, 1990. p. 20.

³³⁷ Inglis expresa que: “La teoría es mucho mayor que la provincia de los intelectuales...Todo el mundo tiene un conjunto de teorías quizá por hecho y valor, historia y mito, observación y folclore, superstición y convención...Quienes rechazan toda teoría, quienes hablan de sí mismos como personas llanas, prácticas y virtuosas porque carecen de teoría están atrapados por las teorías que los atan y los inmovilizan, porque no tienen posibilidad de pensar sobre ellas y, por tanto, de eliminarlas. No carecen de teoría; son teóricos estúpidos”. INGLIS en CARR. Op. cit., p 51.

Algunos otros argumentos de los docentes hacia el rechazo de la teoría lo constituye un discurso que justifica que ésta se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto y la práctica se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto, afirman que la teoría trata de ideas abstractas y la práctica de realidades concretas.

Suponen los docentes, que la teoría es en gran medida inmune a las presiones del tiempo y la práctica posee capacidad de respuesta ante las demandas contingentes de la vida cotidiana. Creen que las soluciones a los problemas teóricos se encuentran conociendo y leyendo textos y que sólo los problemas prácticos pueden resolverse haciendo algo.

Los docentes expresan que un problema teórico no especifica ninguna ocasión o situación en la que haya que resolverlo, mientras que un problema práctico sólo puede resolverse actuando en una situación determinada y en un momento concreto.

b) *Tendencia a la simplificación y al reduccionismo.* Un saber-hacer fragmentado fortalece y favorece una visión superficial, epidérmica de los procesos de trabajo cotidianos que obstaculiza mirar y comprender las concepciones y estructuras de poder, entre otras, que finalmente tienen como consecuencia un análisis simplificador en relación con los problemas, la toma de decisiones y la práctica profesional.

c) *Tendencia a la conservación adaptativa y rechazo a evolución constructiva.* La preocupación y actitud de los maestros es “conservar” aquellas creencias, principios y rutinas de acción que mejor “maquillan” la realidad, que mejor cubren las “apariencias”, que mejor “simulan” una práctica para ser coherentes con dicha simplificación. En esta tendencia no cabe la posibilidad de interrogarse, no se concede el beneficio de la duda y no se admite la equivocación o el error.

d) *Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad.* La consecuencia de esta tendencia es que conduce a la uniformidad individual y colectiva, lo que provoca la hegemonía de ciertas ideas, actitudes, actuaciones, modelos y acciones frente a otros, lo que a su vez, retroalimenta las tendencias anteriores.

La tradición práctico-artesanal en la Formación Docente finalmente forma un docente que no toma decisiones libres y conscientes, es la consecuencia del largo proceso de adaptación y socialización de los docentes a la cultura escolar a través de los estereotipos sociales dominantes sobre la educación y la escuela.

Por otra parte, la tradición **“normalizadora-disciplinadora”**³³⁸ está estrechamente ligada al origen histórico de las propuestas de Formación Docente en la configuración de los sistemas educativos modernos, siendo el *“normalismo”* la pieza fundamental del proceso de consolidación al grado que *“...fue asimilado en su concreción política como parte integrante y operativa de la acción gubernamental y su imaginario, utilizado como soporte ideológico alienador”*.³³⁹

Se parte de la premisa de que la escuela se instituye para colocar al alumno al servicio de las disciplinas. La escuela fue concebida como el ámbito del saber:

Para ello la escuela se convierte en un espacio neutro que aniquila todo deseo y expresa la presencia de un poder lejano, abstracto, cuyo representante local es el maestro. El maestro ocupa el lugar de un modelo ideal regido por el espejismo de la perfección, es el representante de la verdad y el saber. Él debe saber lo que el estudiante es y debe ser, lo que sabe y debe saber.³⁴⁰

En esta condición la Formación Docente se reviste de un prestigio simbólico y valor social, el maestro *“...como figura investida de un poder delegado por otros,*

³³⁸ Recibe esta denominación en Davini. DAVINI. Op. cit.

³³⁹ ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, Rosa María. Un imaginario alienante: la formación de maestros. *Cero en conducta*. Año 8. No. 33-34. México, 1993. p. 18.

³⁴⁰ ELIZONDO Huerta, Aurora. Algunas nociones para concebir la tarea de formación de docentes. *Cero en conducta*. Año 2. No. 8. México, 1987. p. 5.

ha sido el conminador reiterado hacia el deber ser”.³⁴¹ Bajo esta perspectiva, la Formación Docente enfatiza el cumplimiento de normas moralizantes donde predomina el orden y la disciplina, el respeto y la obediencia. “Su misión es cuidar y educar a través de la disciplina y la prohibición”.³⁴² Por lo tanto, el maestro se forma para “formar” hombres y moldearlos como deben ser.

Lo que se perfila como problema de la formación docente es un “*discurso prescriptivo* que indica todo lo que el docente “debe ser”, como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y mucho más “dictámenes de actuación”.³⁴³ En otras palabras, “...es el de contar con un maestro maravilloso, único capaz de cubrir las expectativas de omnipotencia³⁴⁴ y omnisapientia...Sólo así un maestro puede asumir el verdadero encargo: tomar bajo su responsabilidad el destino de quienes son sus alumnos”.³⁴⁵

La tendencia a “modelizar” la realidad y a manejarse con estereotipos tiene como correlato en concebir al docente como responsable de ser el ejemplo o modelo que se hace evidente en la idea mítica y fantástica del docente por vocación o aquel sujeto que realiza la grandeza de su misión por entrega personal, por la idea del “buen maestro”. El discurso mesiánico del apostolado se transmuta por el mesiánico del racionalismo científico:

...el apóstol, el objeto sacrificial y redentor de la ignorancia y la indisciplina, aquél cuya voz resonaba en los rincones afectivos de los alumnos, es sustituido por el académico que interpela a la razón y al saber, fuentes de poder imaginario.³⁴⁶

En este imaginario el maestro se forma más que como sujeto de supuesto saber como sujeto supuesto deber ser, en donde “...el saber es colocado como un

³⁴¹ ZÚÑIGA. Op. cit., p. 20.

³⁴² Ibid., p. 23.

³⁴³ DAVINI. Op. cit., pp. 25-26.

³⁴⁴ La idea de “*formar hombres*” está estrechamente vinculada al don Divino, el docente como Dios Omnipotente.

³⁴⁵ ZÚÑIGA. Op. cit., p. 26.

³⁴⁶ Ibid., p. 25.

elemento secundario y accesorio...pues se privilegia ante todo una educación moral que puede transmitir e inculcar el docente”.³⁴⁷

La tradición normalizadora-disciplinadora forma un docente que se constituye a partir de las expresiones: “ferviente vocación del magisterio”; “ejercicio misional basado en el desinterés y el idealismo”; “fuerza histórica”; “sistema de vida”; “actitud ante la vida con una mística inquebrantable de servicio a la nación”, entre otros lemas que son recurrentes en tiempos de discursos de cambio educativo y que fortalecen lo expresado en esta tradición.

6.2 La Formatividad esencia de la Formación.

El concepto de Formatividad cobra capital importancia para el campo de la educación toda vez que sitúa el sentido del cambio como elemento sustantivo que requiere estar presente en la dinámica de la Formación Docente.

Bajo esta consideración la Formatividad se define como:

...el conjunto de los hechos que conciernen a la formación....designamos el campo cuyo reconocimiento se deriva de la reflexión sobre la experiencia de actividades que son del orden de la formación...es una dimensión de lo humano, recortado sobre el fondo de todas las actividades del hombre, de todos los hechos que se relacionan con la función formación.³⁴⁸

La formatividad es el resultado de un proceso de diferenciación, que la hace aparecer connatural al conocimiento y a los sentimientos, la diferenciación se alcanza solamente con la reflexión; también puede entenderse como el carácter de lo formativo, es decir lo que es una condición favorable, o que ejerce una

³⁴⁷ ANZALDÚA ARCE, Raúl. *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México, 2004. p. 99.

³⁴⁸ HONORÉ, Bernard. La formatividad. Antología Parte II de la Especialización en Docencia para la Educación Superior. Benemérita Escuela Nacional de maestros. México, 1999.

disposición, un poder para favorecer el proceso de la formación; es el terreno de los hechos que caracterizan un poder sobre la evolución, este poder, esta actitud, es a la vez una mirada y una elección, representa, pues, la manera en que el entorno material y humano toma las formas que, en el medio, sirven de soporte objetivo a la formación.

La Formatividad no se limita sólo al plano del pensamiento, no es una tendencia, ni una teoría, no es un principio explicativo de la formación, tampoco es una función biológica, psíquica o espiritual, implica un trayecto de la existencia que involucra la mirada,³⁴⁹ la conciencia y la posibilidad de dominio de sí mismo. En este campo se expresa:

...-todo lo que caracteriza la actividad reflexiva sobre los fenómenos evolutivos;
-todo lo que caracteriza la actividad de formación donde encontraremos lo que “es puesto en marcha”, concerniente a la evolución, esos dos aspectos se complementan en la noción de investigación de acción a propósito de la formación;

-las condiciones de esta actividad, en el espacio y en el tiempo.³⁵⁰

³⁴⁹ En un sentido poético se afirma: “La mirada, al estallar, se hace palabra, y la palabra, pide respuesta, se convierte en diálogo, diálogo de caricias que retornan a la mirada como una espiral de voces mudamente articuladas, trenzadas en los dedos, en los labios, en el aliento que recorre los círculos de la espiral, burbujas de placer, de gozoso estar así, entrelazados al mirar y al callar, al vaivén de los murmullos que ensanchan el espacio donde los ojos se aman con la palabra y la palabra se ama con la caricia. Aunque escondiéramos la mirada, la espiral seguiría ahí, corriente de fuegos no-fatuos, ebullición dilatada hasta los bordes de cada círculo roto, punto donde el desmayo recobra su impulso y sube para abandonarse de nuevo, para estremecer las ondas que al callar ha removido en los párpados, en las fosas nasales, en la comisura de los labios, en la garganta que palpita incubando su terremoto de palabras, de miradas prontas a transmutarse en placer, en dique reventado y anhelante.

La mirada, al estallar, se hace nombre, danza generadora de vocales y consonantes, torbellino que irá modelando con invisibles manos un cuerpo, cincelando un rostro, hasta detenerse en esa presencia que la mirada hizo estallar, nombrándola, creándola a través de la palabra, palabra-espiral, mirada-espiral, hasta que el diálogo sea ya un cuerpo, un calor que se goza irradiando deseo, alegría del tacto que abrasa y por sí solo nombra, dialoga, articula silabas, esos huecos tibios que juntos todos componen un cuerpo, frase intraducible y no obstante descifrable, abierta, más abierta mientras más mirada: un cuerpo es el nacimiento de la voz.

La mirada, al estallar, se hace canto, y el canto, entonces, trae el Tiempo hacia uno mismo, lo detiene. La palabra se inscribe en ese canto que tiende a realizarse en la armonía del cuerpo indagando su ritmo propio, el preciso tono que desate los acordes y devele su lenguaje.” SELIGSON, Esther. *Diálogos con el cuerpo*. CONACULTA, México, 1981.

³⁵⁰ HONORE. Op. cit., p. 260.

En otras palabras designa el lugar de las teorías posibles de la formación.³⁵¹

La Formatividad es el lugar teórico, "...el momento teórico es el punto culminante del trayecto, en que hace existir la formación como tal".³⁵² La teorización es un trabajo sobre el sistema de representaciones para abrirlo y enriquecerlo. Aproximarse al lugar teórico de la Formatividad implica multiplicar las dudas e interrogantes, "...es el descubrimiento de nuevas posibilidades y no la búsqueda de una legitimación y transmutación de un modelo".³⁵³

El objeto de desarrollo de la Formatividad, es decir, de la mirada y la acción sobre la evolución humana, individual y colectiva, por el ejercicio de diferenciación y de activación es la actividad formativa.

Con la intención de alcanzar una mayor comprensión del concepto de la actividad formativa implica reconocer que:

...no es una diversión que permita soportar mejor otras actividades a las que uno no se puede sustraer. –No es una facilitación de la vida social, una reducción de las tensiones interpersonales en los grupos y en las instituciones³⁵⁴-. No es una iniciativa a conceptos y a prácticas de secta. –No es una conversión a la salud por la higiene mental, ni una reeducación emocional y afectiva.

Hay que diferenciar la actividad formativa de los aprendizajes, que permiten la adquisición de técnicas cada vez más sofisticadas. Hay que diferenciarla de la actualización de los conocimientos,... de las actividades de adaptación a un marco de vida y de trabajo,...de todos los entrenamientos con la expresión concebidos como una mejor utilización del lenguaje, o de lenguajes usuales en tal lugar o en tal circunstancia.³⁵⁵

Bajo estas consideraciones, la actividad formativa no se refiere aspectos organizativos que pretenden una mejor cualificación profesional y su inherente mejora económica o escalafonaria, tampoco es una actividad prescriptiva que

³⁵¹ Ibid., p. 261.

³⁵² FERRY. Op. cit., pp. 82-83.

³⁵³ Ibid., p. 85.

³⁵⁴ Espacios que se determinan con un carácter de "actividad formativa" por ciertas autoridades terminan por convertirse en amplias cafeterías y espacios de encuentro social que posibilitan la charla amena.

³⁵⁵ HONORÉ. Op. cit., pp. 266-267.

armonice objetivos, metas y medios de una institución, está alejada del diseño de diagnósticos y de la evaluación de aptitudes y actitudes de un concurso de oposición.

La actividad formativa activa, por el contrario, la reflexión en donde las intenciones, los proyectos³⁵⁶, el sentido, toman forma y fuerza suficientes para re-elaborar, re-construir, re-situar, re-plantear las significaciones admitidas. La reflexión vehiculiza:

...el acceso a lo Desconocido y a lo Posible, donde las Órdenes de toda naturaleza pueden ser cuestionadas y eventualmente cambiadas...la concepción de la actividad formativa concierne a la realidad de lo desconocido y a la posibilidad de lo Posible.³⁵⁷

Bajo esta concepción, las tradiciones analizadas anteriormente tendrían un carácter anti-formativo toda vez que la reflexión es la gran ausente de la actividad formativa.

Existen algunas nociones que caracterizan la actividad formativa y que implican una distinción y diferenciación con los métodos, prácticas, tradiciones y/o modelos de formación que coexisten y se practican en la actualidad; por lo tanto, está fundada en la experiencia relacional, vivida en un entorno histórico, físico y social; sobre la diferenciación en el presente, del pasado y del porvenir; está sometida a la discontinuidad temporal y espacial de las funciones de afirmación y de las funciones de adaptación; se manifiesta con una particular intensidad durante los fenómenos de ruptura; es una elaboración permanente de la información, desde la señal hasta la significación, con una integración de todas las etapas que jalonan el

³⁵⁶ El concepto de proyecto en su sentido filosófico hace referencia a la anticipación de las posibilidades, o sea cualquier predicción, previsión, predisposición, plan, ordenamiento, predeterminación, etc., como también el modo ser o de obrar del que recurre a las posibilidades; es el modo de ser constitutivo del hombre, continuamente modificable a voluntad toda vez que expresa aspectos importantes de las situaciones humanas. ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993. 1206 pp.

³⁵⁷ HONORÉ. Op. cit., p. 267.

recorrido de una elaboración, cuyo proceso es la reflexión; y, se deduce de aquí que la actividad formativa es una actividad de evaluación.³⁵⁸

La actividad formativa está en el núcleo del cambio, en el propio y en el que se constituye con los otros;

...el cambio tiene diversas versiones, requiere tiempo, de que el sujeto y los colectivos trabajen sobre sus propias representaciones y de explicarse algunos acontecimientos que lo acompañan: el rechazo, las resistencias, las creencias, los mitos, las rutinas y la implicación de los sujetos de manera diferenciada.³⁵⁹

La actividad formativa exige la docencia reflexiva y ciertos rasgos, condiciones y retos; entre los cuales hay que considerar:

...una sólida formación teórica, ciertas condiciones institucionales, un firme análisis crítico de las experiencias y una rigurosa observación técnica y analítica, sin perder de vista dos insoslayables: la reflexión y acción y el desarrollo de competencias.³⁶⁰

Las tradiciones de la Formación Docente se sitúan en expectativas, intereses y objetivos únicos, unívocos y unidireccionales; la docencia reflexiva convoca a participar en procesos de constitución mutua a partir de pensar y actuar implicados en la actividad formativa del otro, constituyendo una situación de disponibilidad frente al otro, de naturaleza dialógica que se debate en alentar y apoyar con el otro y consigo mismo.³⁶¹

La actividad formativa coloca ante el sujeto sus propias creencias, certezas y discursos; dar cabida a la duda en la actividad formativa posibilita interrogarlas y examinarlas con la intención de provocar auténticos quiebres y rupturas, de admitir la equivocación abandonando el posicionamiento de “sujeto supuesto saber”, al

³⁵⁸ Ibid., pp. 268-285.

³⁵⁹ MONTIEL. Op. cit.

³⁶⁰ GALVÁN. Op. cit.

³⁶¹ MONTIEL. Op.cit.

mismo tiempo posibilita abandonar nuestras creencias, rutinas y teorías absolutas para crear nuevas preguntas a viejos problemas como una condición imprescindible para continuar aprendiendo.

La actividad formativa da cabida a:

...una actitud de apertura a distintas perspectivas, una constante atención y vigilancia a la consecuencia de las actuaciones y posicionamientos, al análisis de la repercusión de las decisiones, a recuperar su capacidad de asombro y curiosidad, así como la honestidad y compromiso con la educación.³⁶²

Sin embargo, el preguntar-se es un gran ausente de la actividad formativa; porque implica descolocarnos, descubrir y fundamentalmente trans-formar las representaciones y las prácticas docentes.

Bajo esta consideración, la actividad formativa promueve el deseo y el gusto por investigar, los maestros:

...necesitamos aprender a investigar de nuestra práctica, desde las problemáticas concretas que nos plantea, investigar sobre nuestras representaciones, sobre las diversas realidades curriculares y configuraciones escolares o institucionales en que nos vemos implicados; el que investiga, pone en juego sus experiencias y certezas previas, a fin de construir nuevos conocimientos y esquemas de interpretación.³⁶³

La actividad formativa, también exige competencia teórica y metodológica, es decir:

...implica comprender y caracterizar las diferencias y coincidencias existentes entre modelos; permite percatarse del modo en que se construyó una teoría; a través de procesos reflexivos, hace posible interrogarse e identificar cómo y desde dónde se construyó, desde dónde se planteó la pregunta el que lo construyó, cómo definió sus

³⁶² Idem.

³⁶³ BERTELY, Busquets María. "Senderos posibles y horizontes alternativos de la investigación educativa y la formación docente en México." Conferencia magistral en el Simposio Internacional: "La formación del docente en educación". Benemérita Escuela Nacional de Maestros. México, 2002.

referentes empírico e instrumental, categorizó los hallazgos, los trianguló teóricamente y presentó sus resultados.³⁶⁴

Bajo estas consideraciones, la formación docente, cobra una precisión particular ya que

...apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos; alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos, es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para las que se forma un sujeto.³⁶⁵

Esta concepción hace una diferenciación entre enseñanza y formación; es decir, ubica la enseñanza en el intercambio de información y adquisición de conocimientos a partir del aprendizaje, mientras que la formación implica procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos; la formación no reemplaza a la enseñanza, como tampoco una enseñanza puede ser equivalente a la formación:

...ambas están estrechamente vinculadas y se deben complementar, pues toda práctica requiere además de conocimientos teórico-técnicos, sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el “qué hacer” y “qué ser” de la persona en formación.³⁶⁶

Articulando estos aspectos del concepto, la formación es un proceso de actividad formativa del sujeto a partir del cual va transformando sus “...capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo”³⁶⁷ para desempeñar prácticas sociales determinadas, como lo es la educación.³⁶⁸

³⁶⁴ Idem.

³⁶⁵ KAES en ANZALDÚA. Op. cit., p. 89.

³⁶⁶ Idem.

³⁶⁷ Nuevamente en un sentido poético: “Mirar, tocar, escuchar, nombrar: recorrer un cuerpo es realizar un acto de palabras, y que sean ellas boca, lengua, oreja, mirada y manos, que ellas besen, palpen, gusten, oigan y entreguen, letra a letra, sílaba a sílaba, y remeden en su ritmo el primigenio acto de habitar el espacio. Un cuerpo es la morada del verbo y en él se lleva a cabo el encuentro con los mundos del sueño y la vigilia, el encuentro con la memoria de los tiempos que en sus alforjas encierra los fragmentos todos del total de imágenes posibles, los trazos todos de la suma de gestos y sonidos necesarios para iniciar la búsqueda y obedecer al llamado. Porque se

Se abre así la posibilidad de entender la formación de entender como un proceso sobre sí mismo, apasionante, intelectualmente exigente, situado en lo ético-dialógico, pero fundamentalmente en la utopía, en el lugar del futuro posible.

sale hacia un cuerpo como quien parte del viaje por desconocida ruta, hinchadas las velas por azarosos vientos rumbo a donde la luna no declina ni el sol se pone, sin más brújula que una estrella guía y la obediencia al sabio instinto que acecha aquellos rumores cuyo sentido develará el encuentro con lo buscado, la gruta del reposo, el puerto donde anclar el deseo para recobrar de nuevo el horizonte y salir de nuevo en busca, cada vez con mejor mirar y mejores aparejos, firma la montura, tenso el cabestro, pronta la rienda para que no desborde cual riada y anegue su tino, pues no se cruza un cuerpo como un torrente desbocado, se indagan, en cambio, los vados, los claros y llanos, los umbríos descansos, los manantiales que apaguen, siquiera un instante, la sed del infinito". SELIGSON. Op.cit.

³⁶⁸ FERRY. Op. cit., p. 52.

Cuarta parte

EL DISCURSO DE LA INVESTIGACIÓN Develar lo propiamente humano

Y así era la vida hasta entonces: en el vacío. En cuanto a lo demás, carecía de existencia. Allá estaba Wragby, la servidumbre...pero espectrales, realmente sin existencia. Connie salía a dar paseos por el parque, y por los bosques que empalmaban con el parque, y disfrutaba de la soledad y el misterio, pateando las hojas secas del otoño, y recogiendo las flores de la primavera. Pero todo era un sueño; o mejor dicho era como un simulacro de la realidad...La apariencia de realidad basta para un momento.

El amante de Lady Chatterley
David Herbert Lawrence

VII. INTERPRETACIÓN Y SUBJETIVIDAD

Formar no es hacer. La formación está estrechamente vinculada a la representación de aquello para lo que algo se forma...no significa, por lo tanto, desarrollar ciertas capacidades como habilidades, no se trata de esta posibilidad de formar destrezas, sino que se trata de que uno sea de tal forma que se pueda servir con sentido a las propias capacidades. La formación no es...intercambiable con el aprendizaje de destrezas...Pues sólo aquél que es un hombre formado y de sentidos cultivados puede ver con ayuda de la sensibilidad su esencia entera, estar atento, observar y dirigirse a otros.³⁶⁹

Hans-Georg Gadamer

Una primera consideración en este capítulo, implica hacer el reconocimiento de que las investigaciones de corte cualitativo o interpretativo son siempre limitadas y los textos producidos serán siempre superables; sin embargo, invariablemente se inscriben en la posibilidad de la objetivación de sentidos subjetivos particulares.

Bajo esta premisa, la intención de este último capítulo implica adentrarnos en las percepciones subjetivas de los docentes en articulación con el contexto sociocultural en que las producen; es decir, concretar el proceso metodológico a través de un texto interpretativo en torno a la re-presentación de los docentes de la planeación de aula y su articulación con la formación en estos tiempos donde se desarrollan los procesos históricos, sociales y culturales enmarcados en la globalización como una condición de la circunstancialidad que nos toca vivir.

Esta aclaración cobra relevancia, toda vez que aspiro a que los hallazgos no se queden anclados en un cúmulo de anécdotas, descripciones detalladas o desarticulados de los procesos sociales, históricos y culturales amplios.

³⁶⁹ GADAMER, Hans-Georg. Op. cit., pp. 128-129.

Finalmente, la intención de este capítulo no es “encontrar la verdad”, ni mucho menos señalar “lo malo” o elogiar “lo bueno”, sino inscribir e interpretar la lógica discursiva de los docentes y sus registros escritos en el entramado de lo que denominados la planeación de aula y la formación docente en la cultura escolar.

7.1 El trabajo de campo.

El trabajo de campo de la investigación Planeación de aula: *representación y poder*, se desarrolló en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y un Centro de Atención Múltiple (CAM) de la Zona de Supervisión VII-1, de la Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No. 7 en el Distrito Federal perteneciente a la Dirección de Educación Especial.

El primer acercamiento a la Zona de Supervisión VII-1 posibilitó situar un encuadre en torno a dos aspectos fundamentales:

1º. El carácter formativo de la Maestría en Educación con Campo en Planeación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Norte 096, a través de sus elementos clave: en lo teórico, lo metodológico, lo instrumental y lo técnico, articulados a los procesos de políticas y planeación educativa así como sus líneas de investigación: y,

2º. La presentación del proyecto de investigación a través del:

- ✓ Planteamiento de problematización;
- ✓ Objetivos;
- ✓ Propósitos;

- ✓ Hipótesis;
- ✓ Consideraciones metodológicas; y,
- ✓ Ruta de trabajo de campo.

En esta reunión, el Supervisor de Zona de Educación Especial, autorizó el desarrollo del proceso de investigación y me proporcionó la plantilla del personal de los servicios, dado que constituyó el universo de profesionales que condensan un discurso pedagógico para situar categorías que develaran las preocupaciones de esta investigación. En el Anexo A, las tablas del número 1 al número 7 registran por servicio el total de profesionales que los conforman a través de especificar el género, la edad, la formación inicial y los años de servicio.

A través del registro global de estas tablas -1 al 7-, se desagregaron los datos de manera más específica; la tabla número 8 integra el total de profesionales de los servicios de la Zona de Supervisión por género; la tabla número 9 comunica las edades por género; la tabla número 10 registra la formación inicial del total de docentes y la tabla número 11, siguiendo los planteamientos del ciclo de vida profesional de Michel Huberman, se clasifican por género a los docentes en torno a las categoría de “supervivencia” o “descubrimiento” “estabilización”, “experimentación” o “diversificación” y finalmente “serenidad productiva” o “concentración positiva”.

El segundo momento del trabajo de campo consistió en un acercamiento a cada uno de los servicios para presentar –como se hizo con el supervisor de zona- los planteamientos formativos centrales de la maestría y la esencia del proyecto de investigación.

Este momento proyecta una apertura mutua con los servicios basada en la confianza, la libertad de participación, curiosidad por el proyecto y la claridad en torno a la realización de una entrevista estructurada. Al mismo tiempo, se abre la

invitación para ampliar la participación a docentes de escuelas regulares –primaria y secundaria.

El desarrollo del tercer momento del trabajo de campo, consistió en un encuentro con los docentes que accedieron a participar en el proceso de investigación, incluyendo los docentes de escuelas primarias y secundarias. En el Anexo A, la tabla número 12 registra el total de docentes de educación especial por cada servicio que participaron en el tercer momento del proceso de investigación y la tabla número 13 registra el total de docentes participantes de las primarias y secundarias. La tabla número 14 integra la información del total de participantes sin distinción de nivel o modalidad de pertenencia. La tabla número 15 comunica la edad por género del total de docentes, la tabla número 16 registra la formación inicial por género del total de docentes y la tabla número 17 expresa la clasificación de los docentes siguiendo los planteamientos del ciclo de vida profesional de Michel Huberman.

El encuentro con cada docente se realizó en su espacio de trabajo, tuvo una duración mínima de 20 minutos y máxima de 30 minutos y se realizó tomando en cuenta tres puntos sustantivos: apertura, escucha activa y registro escrito que a continuación se detallan.

1º. Apertura. De entrada se decidió un lugar dentro de escuela donde cada docente se sintiera cómodo, es decir, -sin decírselo- un lugar donde tuviera la sensación de control y confianza. Consistió en establecer una relación de sinceridad y diálogo a través de aclarar que los docentes no se colocaban en el proyecto como “investigados”, ni mucho menos “interrogados” y que básicamente existía el interés y el deseo de saber: sus opiniones, “definiciones” y “percepciones” con respecto a “su” planeación de aula y oír sus planteamientos, por una parte; y que nuestro posicionamiento estaba distante de imprimirle una “coloración” o “distorsión” a sus respuestas, por la otra. Una vez que se creó un

clima de confianza mutua, se dieron respuesta a algunas de sus dudas, preguntas en torno a la formación, aclaraciones con respecto a la normatividad –“no me afecta lo que diga con mis autoridades”- e incluso a supuestos ejercicios de evaluación por parte de la Zona de Supervisión,

2º. Escucha activa. En este momento del encuentro, se enfatizó mi interés por “escuchar” sus respuestas en torno a dos preguntas concretas: *¿Cómo define Ud. la planeación de aula?* y *¿Cuál es su finalidad sustantiva?*, expresaron sus comentarios, definiciones e intenciones de la planeación de aula, posteriormente, se les solicitó que expresaran con una palabra la respuesta de cada pregunta. En este segundo momento no se tomó nota ni medió registro alguno. La intención fue hacer de este momento un ambiente no tan formal, relajado, menos competitivo, estimulante y sensible.

3º. Registro escrito. El cierre del encuentro, una vez transitado por los dos momentos anteriores, fue solicitarles su disposición a dejar registradas sus respuestas en un “cuestionario” que además de las preguntas anteriores se integraban tres más.

El diseño del “cuestionario” donde los docentes registraron sus respuestas y algunos datos fue el siguiente:

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 NORTE D.F.
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA
ZONA DE SUPERVISIÓN VII-1 DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

El presente instrumento se inscribe en un proceso de investigación derivado de la Maestría en educación con Campo en Planeación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096. Su naturaleza implica una aproximación a la planeación de aula.

Le solicitamos que al contestarlo, sus respuestas sean lo más próximas a su realidad, por lo que este instrumento es anónimo y sólo se utilizará con fines de investigación cualitativa.

DATOS GENERALES

FORMACIÓN	EDAD	MUJER	HOMBRE
ESCUELA y/o SERVICIO	AÑOS DE SERVICIO		

1. *¿Cómo define Ud. la planeación de aula?*

2. *Describa cinco rasgos que están presentes en su planeación de aula*

3. *¿Cómo realiza su planeación de aula?*

4. *¿En qué aspectos educativos impacta su planeación de aula?*

5. *¿Cuál es la finalidad sustantiva de la planeación de aula?*

A través de estas interrogantes –preguntas etnográficas- consideré las posibles dimensiones de análisis para delimitar mi referente empírico, es decir, para trazar un mapa comprensivo a través de las respuestas de los docentes, y, al mismo tiempo, me facilitara el reconocimiento de mis inferencias y conjeturas –conocer lo desconocido-, todo ello para explicitar y documentar los hallazgos.

Con la intención de avanzar hacia el texto interpretativo, se analizaron los registros de los docentes con la intención de contar con un andamiaje analítico y comparativo. En este análisis se descubren algunas categorías que son recurrentes en registros de los docentes en las cinco preguntas, por lo tanto, se elaboran los siguientes cuadros analíticos por pregunta y se sitúan las categorías, en ellos se establecen su vinculación con aspectos reiterativos y a cuestiones particulares. La intención de dichos cuadros es la de facilitar la ubicación de fragmentos empíricos –categorías sociales- que constituyen unidades interpretativas en función de un cuerpo de categorías propio para argumentar el proceso de investigación.

1. ¿Cómo define Ud. la planeación de aula?		
Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones reiterativas
<p>“instrumento” / “herramienta”</p> <p>28 registros</p>	<p>Organizar</p> <p>Guiar</p> <p>Facilitar</p>	<p>el trabajo, la labor diaria,</p> <p><i>las actividades,</i></p> <p><i>las competencias,</i></p> <p><i>las estrategias,</i></p> <p><i>las participaciones,</i></p> <p><i>las acciones,</i></p> <p><i>los contenidos,</i></p> <p><i>los tiempos,</i></p> <p><i>los conocimientos,</i></p> <p><i>las actitudes,</i></p> <p><i>las habilidades y las destrezas</i></p> <p><i>las actividades,</i></p> <p><i>los tiempos,</i></p> <p><i>los contenidos,</i></p> <p><i>los propósitos,</i></p> <p><i>los temas del programa,</i></p> <p><i>los temas de una materia,</i></p> <p><i>los recursos didácticos,</i></p> <p><i>la intervención,</i></p> <p><i>las secuencias de actividades...</i></p>
<p>“organizar / organización”</p> <p>28 registros</p>		
<p>“guía”</p> <p>7 registros</p>	<p>Facilitar</p> <p>Realizar</p>	
<p>“actividad”</p> <p>4 registros</p>	<p>Realizar</p>	

1. ¿Cómo define Ud. la planeación de aula?		
Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones particulares
<p>“instrumento” / “herramienta”</p> <p>28 registros</p>	<p>Organizar</p> <p>Guiar</p> <p>Facilitar</p>	<p><i>Basada en las necesidades de los alumnos.</i></p> <p><i>Previsión de recursos, materiales, humanos, actividades y metodología.</i></p> <p><i>Momento en que se medita sobre las estrategias a realizar.</i></p> <p><i>Intención de llevar a cabo lo que se programa.</i></p> <p><i>Determinar los logros que deseo que logren los alumnos.</i></p>
<p>“organizar / organización”</p> <p>28 registros</p>		<p><i>Proceso para el trabajo en el aula, para obtener óptimos resultados.</i></p> <p><i>Como una estructura didáctica.</i></p> <p><i>Serie de pasos sistemáticos que ayudan al logro de (mis) propósitos-metas.</i></p>
<p>“guía”</p> <p>7 registros</p>	<p>Facilitar</p> <p>Realizar</p>	<p><i>Preparación y adecuación de los temas o conocimientos.</i></p> <p><i>Preparación anticipada de todas las actividades a realizar.</i></p> <p><i>Lo que deseo lograr en una sesión.</i> <i>Con un desarrollo en el trabajo que sea de interés a los alumnos.</i></p>
<p>“actividad”</p> <p>4 registros</p>	<p>Realizar</p>	<p><i>Es una estructura para un mejor aprendizaje.</i></p> <p><i>Forma en la que se desarrolla el trabajo.</i></p> <p><i>Una forma de ver el trabajo planeado para trabajar en el grupo.</i> <i>Es fundamental para lograr las metas propuestas.</i></p> <p><i>De acuerdo a los intereses del alumno, de las lecciones del libro y apoyándome en los cursos que he tomado.</i></p> <p><u>Un papel para entregar.</u></p>

2. Describa cinco rasgos que está presentes en su planeación de aula.

Categoría sustantiva	Cuestiones reiterativas
<p data-bbox="235 898 618 1079">“actividades, estrategias, recursos, propósitos objetivos, resultados metas logros evaluación”</p> <p data-bbox="354 1152 496 1184">70 registros</p>	<p data-bbox="727 417 1247 1745"> <i>asignaturas, tiempo, contenidos, competencias, indicadores, áreas, observaciones, detección de necesidades, proyectos de aula, conocimientos previos, ejes curriculares, perfil grupal, componentes, estilos de aprendizaje, habilidades, motivación, contenidos transversales, fecha, libros, límites y disciplina, ejercicios, trabajo colaborativo, ciclo-grado escolar, metas, habilidades, destrezas, valores, hábitos, Plan y programas de estudio...</i> </p>

2. Describa cinco rasgos que está presentes en su planeación de aula.

Categoría sustantiva	Cuestiones particulares
<p>“actividades, estrategias, recursos, propósitos objetivos, resultados metas logros evaluación”</p> <p>70 registros</p>	<p><i>Favorece el desarrollo de competencias, reconoce el nivel de competencias con que cuentan los alumnos, plantea acciones en los 5 ejes curriculares.</i></p> <p><i>Investigación acerca del contenido, observación de los alumnos, apertura de clase (conocimientos previos), desarrollo del tema (construcción del aprendizaje), evaluación de clase (cierre del contenido).</i></p> <p><i>Secuencia en los temas (fácil a difícil), material didáctico que motive y mantenga el interés del educando, integración y correlación en los libros de texto.</i></p> <p><i>1. Por medio del juego. 2. La materia que voy a trabajar. 3. Enlazo las materias. 4. Realicen sus trabajos, 5. Música para trabajar con ellos.</i></p> <p><i>Que al alumno:..., gusto por la materia, investigue-ejecute-cante-.</i></p> <p><i>Motivación, presentación de ideas, reiteración de ideas y evaluación: dentro de esta secuencia incluyo implícitamente la metodología, técnicas.</i></p> <p><i>La individualidad del alumno, las dificultades que han tenido con los antecedentes, los materiales con que se cuenta –o necesitan-, mis carencias informativas y cómo subsanarlas, como puede ser atrayente el temas para los alumnos, cual uso le darán ellos (¿les sirve? ¿para qué?.</i></p> <p><i>Formación de valores, trabajo en equipo, tutorío, evaluación, exposición.</i></p> <p><i>Cercano a la realidad del alumno, enfocada a las necesidades e intereses del alumno, parte del proceso de aprendizaje, que sea sistemática, se intenta utilizar materiales innovadores, varía el grado de complejidad según el grupo, que favorezca la adquisición de aprendizajes en los alumnos.</i></p>

3. ¿Cómo realiza su planeación de aula?		
Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones reiterativas
<p>con base a las “necesidades”/ “características” de los niños / alumnos</p> <p>70 registros</p>	<p>Currículum</p> <p>Competencias</p>	<p><i>Competencias,</i></p> <p><i>programas de estudio,</i></p> <p><i>temas,</i></p> <p><i>indicadores,</i></p> <p><i>actividades,</i></p> <p><i>diagnóstico,</i></p> <p><i>proyectos de aula,</i></p> <p><i>contenido,</i></p> <p><i>desempeño de los alumnos,</i></p> <p><i>dosificación,</i></p> <p><i>grado,</i></p> <p><i>necesidades del alumno o del grupo...</i></p>
<p>“con los materiales / elementos de planes y programas”</p> <p>28 registros</p>	<p>Competencias</p> <p>Libros del grado</p>	
<p>“temporalidad”</p> <p>12 registros</p>	<p>Bimestral.</p> <p>Semanal.</p> <p>Inicio del curso escolar.</p> <p>Aprox. 4 a 5 semanas.</p> <p>Planeación:</p> <p>anual,</p> <p>bimestral,</p> <p>semanal y diaria.</p>	
<p>con base al “diagnóstico”</p> <p>4 registros</p>	<p>Competencias</p>	
<p>“tomando en cuenta la evaluación inicial”</p> <p>2 registros</p>		
<p>“selección de temas”</p> <p>2 registros</p>	<p>Estrategias</p>	

3. ¿Cómo realiza su planeación de aula?

Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones particulares
<p>con base a las “necesidades”/ “características” de los niños / alumnos</p> <p>70 registros</p>	<p>Currículum</p> <p>Competencias</p>	<p><i>Se colocan todos los libros y material que se requiere para la planeación...en base al programa y deficiencias así características y avances. Se realiza la planeación.</i></p> <p><i>Primero me enfoco en lo que voy a dar, que materiales didácticos, libros de apoyo, hojas de ejercicios, y por último la música de relajación.</i></p> <p><i>Voy buscando las estrategias y actividades para su desarrollo.</i></p> <p><i>Me ubico en lo que ellos saben y desconocen.</i></p> <p><i>Buscando en Enciclomedia.</i></p>
<p>“materiales / elementos de planes y programas”</p> <p>28 registros</p>	<p>Competencias</p> <p>Libros del grado</p>	<p><i>Reviso después el examen diagnóstico y normalmente hay ajustes durante todo el curso, siempre llevo una columna que indica tiempo.</i></p>
<p>“temporalidad”</p> <p>12 registros</p>	<p>Bimestral.</p> <p>Semanal.</p> <p>Inicio del curso escolar.</p> <p>Aprox. 4 a 5 semanas.</p> <p>Planeación: anual, bimestral, semanal y diaria.</p>	<p><i>Integrando los contenidos de las asignaturas y las actividades que sean agradable, diversas, que estimulen su trabajo en equipo.</i></p> <p><i>Dosifico los contenidos de todas las asignaturas semana por semana, para todo al año escolar incluyendo los proyectos.</i></p> <p><i>Sabiendo la forma de aprendizaje de los alumnos, considerando el tiempo y los temas a desarrollar.</i></p> <p><i>En un formato donde se escribe la asignatura, la competencia, las actividades y en qué página del libro se realiza la actividad.</i></p>
<p>con base al “diagnóstico”</p> <p>4 registros</p>	<p>Competencias</p>	<p><i>A través del modelo curricular de planeación, utilizando los aspectos indicadores y propósitos del modelo de competencias. Rescato las secuencias preactiva y posactiva de las clases.</i></p> <p><i>Con preguntas generadoras como el eje rector de todas las actividades de las diferentes asignaturas.</i></p>
<p>“tomando en cuenta la evaluación inicial”</p> <p>2 registros</p>		<p><i>Tomando en cuenta diferentes aspectos: nivel del grupo, número de alumnos, material de apoyo, tiempo para cada clase, antecedentes del tema, lenguaje apropiado, pasar por cada momento de la clase, intervención + del alumno que mía, intervención entre los alumnos, técnicas de aprendizaje, evaluaciones cualitativas y cuantitativas</i></p>
<p>“selección de temas”</p> <p>2 registros</p>	<p>Estrategias</p>	<p><i>Tomando en cuenta el qué, cómo, el para qué y con qué.</i></p> <p><i>Cada año es de manera diferente, pero tomo en cuenta las condiciones de mis alumnos, el plan del programa y las condiciones personales.</i></p>

4. ¿En qué aspectos educativos impacta su planeación de aula?		
Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones reiterativas
“en el aprendizaje” 17 registros	Desarrollo de competencias	<i>Alumnos, actitudes, habilidades, aptitudes, valores, conceptos, conocimientos enseñanza, aprendizaje evaluación, metodología, competencias docentes, lo conductual, organización, resultados escolares necesidades, logros, metas, avances, relaciones,</i>
“en el desarrollo de competencias” 10 registros	Aprendizaje	
“en la metodología” 10 registros		
“en el alumno” 8 registros	Desarrollo integral	
“en todo” 5 registros		
“en la enseñanza” 4 registros	Competencias docentes	
“en las habilidades” 2 registros	Cognitivas	
“en la disciplina” 3 registros	Conducta	
“en las asignaturas” 3 registros		
“en la evaluación” 2 registros	Logros y avances	

4. ¿En qué aspectos educativos impacta su planeación de aula?		
Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones particulares
“en el aprendizaje” 17 registros	Desarrollo de competencias	Para realizar un buen trabajo.
“en el desarrollo de competencias” 10 registros	Aprendizaje	En la labor docente.
“en la metodología” 10 registros		Es una guía general.
“en el alumno” 8 registros	Desarrollo integral	<i>La motivación que requiere y la atención para cada tema</i>
“en todo” 5 registros		<i>Facilita llegar a término el programa, agilizar la clase.</i>
“en la enseñanza” 4 registros	Competencias docentes	<i>...por lo que realiza (pone en práctica) a través de lo leído, experimentado y comprobado, para que pueda aplicarlo a la vida cotidiana.</i>
“en las habilidades” 2 registros	Cognitivas	<i>En la forma de explicar y presentar los temas.</i>
“en la disciplina” 3 registros	Conducta	<i>Para que no improvise y se lleve a cabo mi planeación de aula.</i>
“en las asignaturas” 3 registros		<i>Permite presentar un trabajo estructurado al mto. de grupo e ir cubriendo las necesidades identificadas.</i>
“en la evaluación” 2 registros	Logros y avances	

5. ¿Cuál es la finalidad sustantiva de la planeación de aula?

Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones reiterativas
<p>“centrada en el docente”</p> <p>39 registros</p>	<p>Instrumento / herramienta / guía</p>	<p><i>Tener una especie de guía, de una secuencia para trabajar.</i></p> <p><i>Tener un orden y no improvisar. También nos facilita el trabajo.</i></p> <p><i>No caer en improvisaciones. Es la ayuda al logro de objetivos.</i></p> <p><i>Llevar una dirección a la hora de enseñar, no repetir conocimientos ni actividades. Saber si lo que tengo contemplado da el resultado que yo espero. Modificar si no resultó lo planeado y volver a intentarlo nuevamente utilizando otras estrategias.</i></p> <p><i>No perderte en el camino, y llevar un seguimiento de los logros y debilidades del grupo, para fortalecer las necesidades de los alumnos.</i></p> <p><i>Guiar la práctica educativa y responder a las necesidades del niño y/o grupo.</i></p> <p><i>Que sirva como un instrumento que guie el trabajo a lo largo del ciclo escolar. Que el proceso educativo se realice (dentro de lo posible) sin inconvenientes o imprevistos.</i></p> <p><i>Establecer estrategias de guía-conducción-persuasión.</i></p> <p><i>Enfocar bien el objetivo. Contar con diferentes maneras de abordar un conocimiento. Tener el plan “B” disponer de tiempo para la observación.</i></p> <p><i>Aprovechar al máximo el tiempo y obtener cosas productivas.</i></p> <p><i>Buscar la mejor manera de impartir un conocimiento.</i></p> <p><i>Manejar y explicar con claridad los temas a trabajar.</i></p> <p><i>Que el maestro conozca y maneje los contenidos que los alumnos deben desarrollar. ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?</i></p> <p><i>La finalidad es poder llevar a cabo una planeación realizada en el aula, para el mejoramiento de nuestros planes, y el que aprendan de lo que realizamos nuestros alumnos, porque al fin y al cabo ellos son el futuro de nuestro país.</i></p> <p><i>Además de normar una estructura de trabajo de equipo de trabajo, es la base sustancial del trabajo diario para la mejora o desarrollo de las competencias en los niños.</i></p>

5. ¿Cuál es la finalidad sustantiva de la planeación de aula?

Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones reiterativas
<p>“centrada en el docente”</p> <p>39 registros</p>	<p>Organizar</p>	<p><i>La organización de los temas o actividades que se van a trabajar.</i></p> <p><i>Organizar el trabajo, así como evaluar avances, logros y plantear nuevas metas.</i></p> <p><i>Organizar el trabajo del aula para optimizar sus resultados y lograr evaluaciones más reales.</i></p> <p><i>Organizar el trabajo pedagógico para generar un aprendizaje a través de diversas situaciones.</i></p> <p><i>Organizar el trabajo y reconocer logros de alumnos. Permite saber hacia dónde dirijo mi intervención y contesto las preguntas que, para q´ y con q´.</i></p> <p><i>Sistematizar las actividades organización de tiempos y espacios.</i></p> <p><i>Propuesta curricular de trabajo donde se organiza todo el hacer docente.</i></p> <p><i>Organizar mi trabajo y lograr metas.</i></p> <p><i>Dirigir el proceso de aprendizaje, evaluar los logros, mediar el conocimiento.</i></p> <p><i>Organización de los aprendizajes para la optimización de los aprendizajes.</i></p> <p><i>Organizar los aprendizajes a partir de sus necesidades.</i></p>
	<p>Documento</p>	<p><i>Tener un documento para sustentar las actividades a seguir.</i></p> <p><i>Tener un documento que sirva de guía, para la realización de actividades en orden, secuencia y en base a competencias y ejes temáticos.</i></p>

5. ¿Cuál es la finalidad sustantiva de la planeación de aula?

Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones reiterativas
<p style="text-align: center;">“centrada en el alumno”</p> <p>14 registros</p>	<p style="text-align: center;">Desarrollo Formación integral</p>	<p>Que el alumno logre:</p> <p>...un mejor desarrollo frente a la sociedad en la que se desenvuelve.</p> <p>...acceder a los contenidos de grado y lo lleven (estos aprendizajes) a su vida cotidiana.</p> <p>...una formación integral y el desarrollo de su habilidad lógico-matemático, expresión oral y escrita, lectura y formación cívica tomando en cuenta valores.</p> <p>...el aprendizaje de contenidos y mejore su calidad de vida y como ser humano.</p> <p>...el gusto por el arte.</p> <p>...elevar el rendimiento del trabajo cotidiano en el aula, haciéndolo más atractivo, dinámico y significativo para los niños.</p> <p>...adquirir los conocimientos y habilidades que se propusieron, que manejen los valores en su entorno.</p> <p>...una preparación para la vida y solucionar los problemas, así como el desarrollo de competencias.</p> <p>...comprender, entender, razonar y lo lleve a cabo en su vida cotidiana.</p> <p>...adquirir y consolidar competencias básicas para que sean mejores personas.</p> <p>...resuelva problemas de su vida cotidiana, utilizando sus habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos y valores.</p> <p>...herramientas para la vida en su realidad contextual.</p> <p>...un buen rendimiento escolar.</p>

5. ¿Cuál es la finalidad sustantiva de la planeación de aula?		
Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones reiterativas
<p>“centrada en las necesidades”</p> <p>15 registros</p>	<p>Aprendizaje</p>	<p><i>Dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos.</i></p> <p><i>Que responda a las necesidades del grupo a alumno.</i></p> <p><i>Que dé respuesta a las necesidades detectadas.</i></p> <p><i>Atender y dar respuesta a las necesidades de los alumnos.</i></p> <p><i>Satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos.</i></p> <p><i>Tratar de solventar las necesidades educativas de los alumnos.</i></p> <p><i>Las clases estén debidamente planeadas y de acuerdo a las necesidades de los niños.</i></p>
<p>“centrada en el logros/ resultados”</p> <p>7 registros</p>		<p><i>Estar conscientes de los logros que se van obteniendo en el grupo.</i></p> <p><i>...para verificar los logros que obtuve en mi planeación y que aspectos poder actualizar en él.</i></p> <p><i>...obtener resultados óptimos.</i></p> <p><i>...y llevar a cabo el logro de los objetivos planeados.</i></p> <p><i>No inventar, tener claro aquello q´queremos y cómo queremos lograrlo.</i></p> <p><i>Tener presente lo que quiero lograr en cada uno de mis alumnos.</i></p> <p><i>Llevar a cabo un buen desempeño docente y que exista realmente un avance educativo en cada uno de los educandos.</i></p>

5. ¿Cuál es la finalidad sustantiva de la planeación de aula?		
Categoría sustantiva	Vinculada a:	Cuestiones reiterativas
<p>“centrada en competencias”</p> <p>4 registros</p>		<p><i>Que se favorezcan competencias.</i></p> <p><i>Desarrollar competencias.</i></p>
<p>“centrada en propósitos/ objetivos”</p> <p>2 registros</p>		<p><i>Que los propósitos iniciales se cumplan y que los jóvenes salgan con el perfil deseado.</i></p> <p><i>Cumplir con los objetivos que marca el currículo del nivel y que, son parte de los planteados en educación básica. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, poniendo atención a quien requiera mayor apoyo.</i></p>
<p>“centrada en la calidad”</p>		<p><i>Tener una educación de calidad.</i></p> <p><i>Una educación de calidad y objetiva para los alumnos.</i></p>

Estos cuadros analíticos son el detonante para lograr la interpretación de significados en torno a la planeación de aula y su vinculación con la formación docente, son significados en situaciones, sujetos y contextos muy particulares (ver anexo), por lo tanto, el texto interpretativo no tiene la intención de generalizar ni relativizar, por el contrario, pretende enmarcar un discurso a través de las expresiones subjetivas de los docentes en articulación con lo político e ideológico que intervienen en sus representaciones bajo un sentido ético.

7.2 Entre herramientas e instrumentos. Un mundo útil y fácil para la planeación de aula y la formación docente.

*...por el contrario, tanto sus impresiones como las mías pueden estar ingenuamente basadas en apariencias (o sea la parte hipócrita de la realidad),...*³⁷⁰

Quién de nosotros
Mario Benedetti

*El poder-hacer fundamenta la solidaridad. La solidaridad en poder, la responsabilidad objetiva en la profesión, el saber que comparto con otros y que dejo controlar por otros, son formas de solidaridad que remiten a la única posibilidad básica del hombre de trabar amistad consigo mismo y con el mundo en el que el hombre trabaja. La fórmula griega intraducible para este fenómeno es la amistad consigo mismo. No tiene nada que ver con el amor propio, significa precisamente lo contrario. El que no es amigo de sí mismo, sino que está dividido, no es capaz de entrega alguna a sí mismo o a los demás.*³⁷¹

Hans-Georg Gadamer

Adentrarnos en las creencias paradigmáticas, en las imágenes que condensan un conjunto de significaciones, en el sistema de valores, ideas y prácticas, en el conocimiento específico, en el pensamiento práctico, en resumen, en lo que está en la “mente” de algunos docentes tomando como pretexto la planeación de aula y la formación docente, es un momento para aventurarse a una exploración e interpretación que tiene como punto de partida dejar abierto un resquicio para un debate que no renuncie a la crítica.

Por otra parte, esta aventura para comprender las expresiones subjetivas de estos docentes con los que nos encontramos –tropezamos-, anima a decir y a compartir para permitir-nos pensar y vivir, sentir y decir la educación con autoridad y autonomía.

³⁷⁰ BENEDETTI, Mario. *Quién de nosotros*. Alfaguara, México, 2008. p. 31.

³⁷¹ GADAMER, Op. cit., p. 131.

Bajo estas premisas, es imprescindible una primera pregunta, ¿Qué hacen las autoridades y los responsables de la política educativa en nuestro país para formar a sus docentes en torno al proceso de planeación y de manera específica en torno a la planeación de aula?

Promueven una amplia, sutil y persuasiva publicidad y al mismo tiempo “desprecian” la formación de los docentes al simplificarla como una mera apariencia. ¿Qué significa esto? Que a través de documentos oficiales y de la voz de autoridades educativas, los docentes pueden *ver* y *oír* que la planeación es una “**herramienta**” o en un “**instrumento**”. Esta “idea” hace su *aparición* en todas partes: en el Proyecto Escolar. Una suma de esfuerzos y compromisos de 2004, en el Plan Estratégico de Transformación Escolar de 2006, en los materiales de gestión educativa estratégica del Programa Escuelas de Calidad de 2010, así como en documentos de carácter normativo. Por lo tanto, la formación de los docentes se reduce a --lo que aparece ante sus ojos y ante sus oídos-. La política educativa, entonces, instituye la realidad de la planeación de aula a través de “*herramientas*” e “*instrumentos*”.

Lo paradójico de este “ver” y “oír”, es que en este mundo globalizado donde el conocimiento se ha acrecentado enormemente, que es más accesible, que circula con mayor fluidez y que existen múltiples sujetos e instituciones que producen o reinterpretan el conocimiento, exista la presencia unívoca de un “algo” --planeación de aula- convertido en valor de intercambio y en versión única. ¿Dónde queda, entonces, la llamada sociedad del conocimiento y de la información?

Nuestra actual circunstancialidad socio-histórica privilegia el “ver” y “oír” objetos, hechos o imágenes seductoras y por supuesto muy poco o nada formativas, en este sentido, la política educativa se alinea --v. gr. estratégicamente- con las cualidades de la publicidad comercial, por lo que su impecable dispositivo cumple con éxito su cometido: vender la idea a los docentes.

Como ironía mundana de poder y como cualquier producto de la vida cotidiana en los tiempos de la globalización, los docentes *consumen* el mismo producto – planeación-planeación de aula-, *leen* el mismo mensaje en diversos documentos, *utilizan* los mismos –formatos-, y se *comunican* con el mismo discurso. En otras palabras, la representación de la planeación de aula se incrusta en la superficie espectacular de la *normalidad*...lo normal es que la planeación se represente como “*instrumento*” o “*herramienta*”.

En este sentido, los docentes han “comprado” públicamente un discurso que lo expresan con soltura. **“La planeación de aula es un instrumento o una herramienta...que organiza...que guía.”** ¿Qué implicaciones tiene esta representación? Definitivamente su objetivación y anclaje se nutre de ideas traducidas y pensadas por otras realidades, por lo tanto, los docentes se constituyen en repetidores de conocimientos de otros, en repetidores de un texto que prescinde de la escritura, lo que implica cerrar el círculo virtuoso del consumo irreflexivo y se destierra la capacidad de volver a pensar el concepto.

No hay que olvidar, que la publicidad en los tiempos de la globalización abre la puerta a la complacencia, la pasividad y la manipulación, es el medio por excelencia para la construcción y proliferación de imágenes que traducen la complejidad de la realidad en categorías simples y manejables. Así, la idea de “*herramienta*” o “*instrumento*” queda capturada en una imagen eficaz, seductora, persuasiva, impositiva e impersonal que permite traducir la representación de planeación de aula bajo una condición doméstica –es de casa y no tiene que ver con otros campos de la realidad, domesticada –se trabaja en casa: en la escuela y en el aula- y, domesticable –no representa ningún riesgo pues es manejable en cualquier circunstancia, aún en las que conllevan un riesgo de carácter formativo-.

Bajo esta lógica, el docente se habitúa a dar por obvio la conceptualización de la planeación de aula y utiliza las categorías simples y manejables centradas en

palabras que “parecen” sinónimas; es decir, planeación como sinónimo de instrumento o herramienta. Esta representación de los docentes expresa la coexistencia de los sentidos psicológicos y sociales a través del discurso de una comunidad cautiva, de una comunidad deslumbrada por una imagen instrumental; en otras palabras: ***“La planeación de aula es un instrumento o una herramienta...que organiza...que guía...que orienta... PARA FACILITAR...el trabajo...y la labor diaria.***

Estamos ante un discurso común que deviene de la publicidad de la política educativa, que “empapa” a todos independientemente de su ámbito de responsabilidad –*docente de primaria, docente de apoyo o de grupo de educación especial*-, independientemente de su formación inicial –*normalista, especialista, universitario*-, de la edad –*entre 20 y 59 años*-, de los años de servicio –*entre 5 y 35 años*- o de su ciclo de vida profesional –*entre la estabilización y la serenidad productiva o concentración positiva*-; y sin embargo, contribuye a la identidad de un docente homogéneo. Se han roto las fronteras o límites propios de las direcciones administrativas o coordinaciones sectoriales, del lugar de pertenencia laboral, de la formación inicial...de todo. Lo que se advierte es sencillamente una apariencia de unidad magisterial atravesada por la repetición y el prejuicio más que por una conceptualización movilizadora por la actividad formativa.

La representación de los docentes se encuentra anclada en el prejuicio, toda vez que la idea de “*herramienta*” e “*instrumento*” se objetiviza como algo aceptado por la gran mayoría, en este sentido, rebasa una intención voluntaria individual; se constituye como parte del paisaje educativo, del imaginario colectivo, caen en el lugar común; por lo tanto, tienen una validez pública y social; además de que se renuncia a la capacidad de juicio, de pensamiento, de reflexión y de acción alternativa; así, los docentes evitan exponerse abiertamente a lo real de la planeación de aula y de tener que afrontarla, pensarla y analizarla. Basta recordar que el prejuicio protege de la experiencia, ya que todo lo real pareciera ya estar previsto de algún modo. El hecho de ver y oír “*herramientas*” e “*instrumentos*”

como planeación, implica mirar y escuchar un mundo predispuesto y previsible para ello.

En torno a estos planteamientos, no extraña que la relación “planeación”-*“instrumento”-“herramienta”* se encuentre en el pasado y se arrastre hasta la actualidad sin un proceso de re-conceptualización a lo largo del tiempo.

¿Por qué la representación de los docentes en torno a la planeación de aula se ancla en la repetición y en el prejuicio? Porque es una realidad en la que los docentes –sin mediar comunicación alguna y en la más profunda condición solitaria- viven seguros en su mundo de la escuela y de ellos mismos, toda vez que existe la presencia de otro(s) docente (s) que ve(n) lo que él ve y ha (n) oído lo que él ha oído: ***“La planeación de aula es un instrumento o una herramienta...”*** Es un repetir y un prejuicio, que da cuenta de la más completa ausencia de identidad profesional y personal; aquí no existe una relación con un “otro” que constituya el “nos-otros”, sino sólo existe la presencia de un individualismo gregario en un mar de aislamiento, una suma de docentes cuya representación de la planeación constituye lo superfluo que deviene de las relaciones de poder en torno a la política educativa.

Es una realidad de estos tiempos que nos tocan vivir, porque se ha instalado un simple agregado de individualidades que mantienen relaciones impersonales; es decir, la actual circunstancialidad sociohistórica refleja al habitante-docente sin vínculos, sin vínculos fijos y establecidos, *frágiles*, que implican un ánimo de estrechar lazos y paradójicamente mantenerlos los más laxos posibles, paradoja que desemboca en la imposibilidad de actuar; esta actualidad se expresa en un docente que vive en su espacio de privacidad y no resulta una acción interesante acercarme a otro docente, toda vez que su representación no es novedosa... *“es idéntica a la mía”*, lo cual lleva implícitamente la ausencia de relación humana, por que “lo idéntico”, no interesa a los demás.

En este sentido, la política educativa pública une y separa irremediamente a los docentes, sencillamente coloniza, disciplina y exige obediencia en el pensar y en el actuar. Lo importante es cumplir...*si es al pie de la letra...mejor*; sobre todo para no sentir “temor” de apartarse de lo que es común a todos.

Es una representación que evidencia un grupo de docentes que se reducen a uno solo –uno es casi todos-, cuestión que va más allá de pensar en cantidades: un docente vale por casi todos los docentes; y adquieren bajo esta lógica un carácter intercambiable cuya condición por lo tanto, es vivir-se aislado y sin relaciones; la microfísica del poder ha configurado un conglomerado de respuestas indiferenciadas con relación a una voluntad común: tener en la mente la apariencia y convicción de que la planeación de aula es una “herramienta” o un “instrumento”. Es más sencillo, fácil y útil adherirse a una frase hecha, a lo convencional, a los códigos de conducta estandarizados porque cumplen la función socialmente reconocida de protegernos frente a la realidad.

Por ello, ante cuestionamientos de distinta naturaleza: *¿Cómo define Ud. la planeación de aula?, Describa cinco rasgos que están presentes en su planeación de aula, ¿Cómo realiza su planeación de aula?, ¿En qué aspectos educativos impacta su planeación de aula?, ¿Cuál es la finalidad sustantiva de la planeación de aula?* Las respuestas son indiferenciadas e intercambiables, es decir, la relación: *planeación-instrumento-herramienta-guiar-orientar-facilitar-trabajo-labor-competencias-alumnos...* se encuentra en cualquiera de las interrogantes.

Esta relación establecida como respuesta indiferenciada e intercambiable da cuenta que la “idea” de la política y de las autoridades educativas se ha impuesto y que los docentes han establecido un acuerdo público a través de los cauces institucionales. Así, la idea impuesta adquiere la connotación de verdad indiscutible, es un criterio de verdad que lleva pegado el requisito de autenticidad –lo expresa la SEP-, tiene una prueba de validez –está en todas partes-, tiene

juicio orientador –para la escuela en su conjunto como para cada docente: me dice que es y cómo se hace-, por lo tanto no es de extrañar que los “*instrumentos*” y las “*herramientas*” tengan un papel protagónico. Se teje un poder que se reproduce en el “objeto” sin reivindicar su carácter formativo. Para los docentes es “verdad” que ***“La planeación de aula es un instrumento o una herramienta...que organiza...que guía...que orienta... PARA FACILITAR...el trabajo...y la labor diaria...el desarrollo de competencias...el desempeño de los alumnos...lo cual significa estar en el mundo absoluto de las verosimilitudes absolutas.***

El carácter indiferenciado e intercambiable de esta representación es enfático en la uniformidad, por ello se privilegia una mirada técnica de la educación; es decir, no es necesaria una conceptualización porque los procesos educativos se reducen a una visión instrumental que niega su problematización, el análisis teórico y su carácter social, formativo, político y cultural.

En este sentido, es innegable la presencia del poder, como una relación existente en las instituciones, en donde se ha logrado orientar, conducir, e influir en el pensar y actuar de los docentes. En otras palabras, se constituye un docente en relación con el campo de poder a través del cual se ha actuado por medio del imperio de la razón instrumental y de la burocracia.

Las autoridades han desplegado sus estrategias, sus técnicas, sus posiciones estratégicas, sus disposiciones, mientras que el docente se repliega en una red tensa para repetir el discurso institucional, lo cual da cuenta de que ha tomado distancia de sus posibilidades de formación con toda la carga emotiva de la espontaneidad, la intersubjetividad, la lucidez del lenguaje y su propia voluntad para recrear e interrogar sus representaciones. Ha perdido su capacidad de soñar que permite inventar, crear otros escenarios, tener movimiento, generar posibilidades, aprender a imaginar, buscar transformar... *estar vivo*.

Por el contrario, el docente sólo sigue un guión prescrito y de tanto repetirlo de manera complaciente, la planeación de aula se ha convertido en trivial, vacía, hueca, sin sentido, frívola...en una representación políticamente correcta.

Al ser una representación políticamente correcta, se niega el carácter intelectual de la planeación de aula y la formación docente, refleja una historia resignada a privilegiar el contenido acotado, cristalizado, descontextualizado, no cuestionado. Es una historia que refleja la desprofesionalización del docente como mecanismo de control y poder; porque se le mira como un decisivo recurso económico y social que se toma en cuenta para organizarlo y hacerlo productivo: tal vez para que continuar escolarizando a la futura fuerza de trabajo.

Por otra parte, es una representación políticamente correcta que proyecta un docente que gasta su tiempo en la *elaboración o producción* de un “*instrumento*” o “herramienta” en la que no tiene un interés formativo y que le permite facilitar-guiar –orientar- su trabajo con personas en las que no está interesado. El docente se vuelve también un “*instrumento*” o “herramienta” que permite operar con eficacia y eficiencia al sistema educativo en su conjunto.

Sencillamente, se advierte un docente disciplinado y ordenado para constituirse como un individuo heterónimo que abandona su responsabilidad ético-social.

En la condición heterónoma, el docente como actor cumple-asume su rol-papel en la rutina-monotonía del día a día de la planeación a través de innumerables y diversificadas normas, su representación ha sido normalizada y no da cabida a la diferencia, por el contrario, brota un esfuerzo por desaparecerla y por establecer una especie de igualdad basada en una inconmensurable reproducción. Aparece un orden que tiende a imponerse como la única opción posible, despreciando, anulando, segregando o excluyendo todo posicionamiento que no se acomode al orden previsto.

Además de normalizarse, la representación permanece inmóvil, estática y se convierte en modelo de ejemplaridad que inunda el pensar y el hacer casi en su totalidad; es así que la lectura, la escritura, la expresión oral y la resolución de problemas también se constituyen como *“herramientas”* y los materiales educativos como *“instrumentos”* que las complementan o viceversa.

Esta es una condición de los tiempos que nos tocan vivir, no hay que olvidar que la globalización tiene una capacidad de convicción al deslizar los sentidos de la conceptualización, es decir, desparticulariza la esencia de un concepto y lo utiliza indistintamente en el casi todo; el concepto puede instalarse en la múltiples geografías educativas; incluso, no es de extrañar que se “vea” y “oiga” que la escuela es el “instrumento” o la “herramienta” para incrementar la productividad y potencializar el desarrollo económico. En otras palabras la representación de que ***“La planeación de aula es un instrumento o una herramienta...que organiza...que guía...que orienta... PARA FACILITAR...el trabajo...y la labor diaria...el desarrollo de competencias...el desempeño de los alumnos...”*** aparece como natural, como moda, como imagen y como alegoría.

Al quedar capturada en términos de instrumentalidad, es decir, al reconocer que la representación de una planeación de aula es una *“herramienta”* o *“instrumento”*; se articula a la pericia del “oficio” de e-laborar o producir una planeación. Bajo esta lógica, quedan exaltados las virtudes de flexibilidad, acomodación y ajuste como ideales de un docente-administrador que realiza una “función” prescrita y que no tiene por qué preocuparse de nada más, incluso ni de su función social, por ejemplo, si en un *“formato”* flexible se acomodan y ajustan en sus columnas al menos ***“las actividades, las estrategias, los recursos, los propósitos/objetivos, los resultados, las metas, los logros y la evaluación...”*** entonces se logra e-laborar o producir una *“herramienta”* o *“instrumento”* llamada planeación de aula.

Para e-laborar o producir la planeación de aula que se constituye así misma como “*herramienta*” o “*instrumento*”, sencillamente sólo se necesita el uso de las manos; es decir, la mano como herramienta cuya capacidad transforma muchos objetos en cosas útiles y fáciles de usar.

No hay que olvidar que los lugares donde se emplean las manos para e-laborar o producir a través de manipular instrumentos y herramientas son los talleres, las fábricas, las parcelas agrícolas, las industrias y en general las llamadas “*actividades productivas*”, éstas están relacionadas con las fatigas, la soledad, las penas, el esfuerzo, el cansancio y fundamentalmente por el dolor. Esto es apenas una muestra del mosaico de los estados emocionales-corporales y de las actitudes de vida cotidiana en las escuelas; por lo tanto, para muchos docentes, es común que su planeación de aula se vincula a *su labor* y a *su trabajo* diario., es decir, ***“La planeación de aula es un instrumento o una herramienta...que organiza...que guía...que orienta... para facilitar...EL TRABAJO...Y LA LABOR DIARIA...”***

Esta consecuencia, se instituye una red “*funcional*” en que se inscribe el docente y que lo aleja de sus posibilidades creativas y de su libertad creadora; es decir, asume una actitud de servir, indudablemente no a otros sujetos, sino servir en la elaboración de un “*herramienta*” o “*instrumento*” que es para el intercambio.

Bajo esta perspectiva, el mundo de la escuela crea la necesidad de que los docentes elaboren o produzcan “con sus propias manos” la “*herramienta*” o “*instrumento*”: planeación de aula. Pueden existir 83 docentes o más, pueden tener entre 20 años a 59 años o más de edad, pueden tener diversas formaciones profesionales, pueden tener entre 1 año a más de 30 años de experiencia, ¿Cuántas herramientas o instrumentos han elaborado y producido? Tal vez cientos y cientos y lo único que perdura es su esfuerzo, su cansancio y tal vez un doloroso malestar.

Aquí cobra relevancia la temporalidad, porque la planeación de aula que es “herramienta” o “instrumento”; no deja de ser un objeto que ha de producirse o elaborarse como intercambio en un cierto tiempo. Esta condición implica un interminable ciclo de repetición; es decir, ya sea que se produzca o elabore de manera **“Bimestral, semanal, al inicio del curso escolar, aproximadamente de 4 a 5 semanas, anual y/o diaria...”** siempre implica elaborar o producir una “herramienta” o “instrumento”; Al mismo tiempo, **“los materiales /recursos y elementos de planes y programas”** –libros, ficheros, mapas, indicadores, programas...- son tan importantes como el tiempo; sin ellos no es posible concretar un objeto que sea visto y escuchado por los demás.

Por lo tanto, la temporalidad en la escuela como mundo institucional, logra que el docente esté habituado a intercambiar un producto constantemente y que además se ha tipificado; en otras palabras, la elaboración o producción de la planeación de aula es compartida y accesible a los docentes, es decir, la escuela asume un carácter controlador al tipificar a los actores individuales como a las acciones individuales. Es posible que en una escuela exista algún lugar que evidencia tanto al docente que ha intercambiado su planeación de aula –está en el escritorio del director o de la directora-, como aquél o aquélla que no lo ha elaborado o producido. De esta manera se controla el comportamiento humano estableciendo los patrones definidos de antemano que lo canalizan en una dirección determinada. En este caso, cuando la planeación se ha habitualizado es porque se ha institucionalizado y ha quedado sometida al control social.

Esta temporalidad aunada a la importancia de los “útiles” para producir una “herramienta” o “instrumento”; implican por lo tanto, que la planeación de aula sea tan “familiar” a los docentes, se haya convertido en una costumbre y en un hábito de la cultura escolar. En otras palabras, se ha reificado y quedado atrapada en la norma del cumplimiento –incluso del incumplimiento-, sin embargo, esta cuestión es todavía más compleja, se producen o elaboran tantos “herramientas” o “instrumentos”; porque en su temporalidad y en el intercambio “caducan”, tienen

una relativa duración, que es posible que al cierre de un ciclo escolar se sumen tantos objetos y en ese transcurrir se pierdan en un considerable esfuerzo de registros de letra escrita.

La planeación de aula, cae irremediablemente es una cuestión de orden cuantitativo- cuantos objetos producidos o elaborados, en cuantas cuartillas, con cuantos apartados, con cuantos recursos y estrategias, con cuánto dinero...- por supuesto que se tiene una idea generalizada que a mayor cantidad existe una relación directamente proporcional *con la buena labor y el buen trabajo*.

Esta idea de la “buena labor” o del “buen trabajo” de la planeación de aula, se fortalece cuando se cumple bajo la guía de un modelo que por lo regular implica una reiterada exigencia o solicitud del “formato”, como medio y fin para materializar la elaboración o producción de la “herramienta” o el “instrumento”; el modelo-formato también llamado generalmente “instrumento” fortalece el correr en paralelo o la separación del docente y su planeación de aula, toda vez que no es un vehículo de pensamiento para sí mismo, simplemente es útil para la reificación y para elaborar y producir su “herramienta” o su “instrumento”; finalmente un objeto más.

El formato se instala en la mente de los docentes de manera natural, pues sólo a través de él es posible su elaboración o producción, es una **guía** que **organiza** una experiencia visual en coordinación con el trabajo de las manos, además de hacer **fácil** la repetición de la elaboración y la producción también hace posible su multiplicación.

Es posible que muchas escuelas mantengan una estabilidad gracias al cumplimiento puntual de intercambio de una planeación de aula, organizada y guiada por el modelo de un formato, al final de cuentas un modelo cumple con un sentido de ejemplaridad, es ejemplo a seguir.

Un modelo-formato tiene la cualidad de permanencia, existe aún antes de la elaboración o producción o elaboración de la “*herramienta*” o del “*instrumento*”; y por supuesto después de que haya sido acabado o acabada. Permanece por un tiempo indefinido reducido a forma.

El modelo-formato es la “receta” para el docente práctico artesanal ya que es propicia para el fortalecimiento de las rutinas y de un saber generado por “impregnación ambiental”, a través de ver y oír y del distanciamiento de la teoría y la reflexión. Lo importante radica en que uno sabe cómo se hace siempre la planeación de aula.

La planeación de aula bajo el modelo-formato- receta proyecta un saber-hacer fragmentado, fortalece y favorece su visión superficial, epidérmica que obstaculiza mirar y comprender las concepciones y estructuras de poder, entre otras, pues tiene como consecuencia un análisis simplificador en relación con los problemas, la toma de decisiones y la práctica profesional, se está frente a un docente que no toma decisiones libres y conscientes, es la consecuencia del largo proceso de adaptación y socialización a la cultura escolar a través de los estereotipos sociales dominantes sobre la educación y la escuela. Por lo que incluso, llega al extremo de representar a la planeación de aula como “***un papel para entregar***”:

Este saber-hacer se concentra en la inteligencia de los sentidos, es decir, la elaboración o producción de la planeación de aula sólo implica el desarrollo de las capacidades y las habilidades. La capacidad para reunir “***los materiales /recursos y elementos de planes y programas***” “adecuados” y la habilidad para transcribir “***las actividades, las estrategias, los recursos, los propósitos/objetivos, los resultados, las metas, los logros y la evaluación...***” son capacidades y habilidades que deben dominarse perfectamente y que fortalecen el adiestramiento, la destreza manual y la memoria.

¿Qué significa una representación de aula entre herramientas e instrumentos que la articulan a un mundo útil y fácil para los docentes? Entre otras cosas, constituye una doble relación, es inicio y es fin; es un objeto-producto final que termina con su elaboración o producción y es inicio predecible hacia ese fin, los docentes saben que en un tiempo definido, con los recursos y materiales establecidos, siguiendo una guía predeterminada, tendrán que iniciar y al final elaborar una “herramienta” o un “instrumento” para el intercambio. Esto da confianza y tranquilidad al docente, aligera su **labor y trabajo**, lo facilita y lo acerca a la satisfacción de ver y oír sus logros, haber cumplido sus metas y alcanzado los mejores resultados. Vive entonces, en una realidad objetiva donde elaborar o producir una planeación de aula sólo es cuestión mecánica, repetitiva, automatizada y que se revela como producto acabado.

Así se perpetúa un orden establecido, sin la menor posibilidad de actuar en el mundo social y cultural de la educación en la escuela.

En este mundo de instrumentos, más herramientas, más nuevos instrumentos, más nuevas herramientas, es decir, en el mundo de la instrumentalidad, los sujetos se sumergen en un mundo de objetos que sean útiles, lo cual implica tener en mente que todo principio es fin y todo fin es principio, bajo esta consideración, la planeación de aula es un objeto más entre otros tantos objetos, incluidos los alumnos y sus familias. En otras palabras, la representación de planeación de aula se inscribe en una filosofía utilitarista.

Lo útil y fácil constituyen los requisitos de la planeación de aula y el modelo que guía a los docentes en la ilimitada instrumentalización de lo que existe en la escuela. El docente es usuario de instrumentos y herramientas y al mismo tiempo los y las usa para elaborar y fabricar un objeto útil e intercambiable, aquí radica su poder sobre las cosas solamente, no existe una relación de poder basada en la

ética de la libertad que implica una relación con, entre y para los sujetos y consigo mismo.

El docente, entonces, es un simple trabajador, un artesano, un buscador de resultados objetivos que deben perdurar, que deben verse y oírse. Son maquillajes para cubrir el verdadero rostro de la realidad: "...el despertar de la pesadilla escolar" o tal vez como en palabras de Dieterich, un maquillaje que oculta cada ironía del poder que tan sólo engañan y a muchos deslumbran con su publicidad mediática.

Los docentes somos buenos replicadores complacientes de esta situación, porque nada es tan cómodo que una planeación de aula orientada para que el mundo permanezca siendo útil y placentero, que privilegie la vida fácil y sencilla para todos.

No es de extrañar que muchos docentes reconozcan que cumplieron su "labor" al pasar los años si "encuentran" a sus alumnos en el mundo de productivo como - buenos trabajadores-, -excelentes profesionistas-, -gente productiva-, sólo habría que pensar en las consecuencias de una planeación orientada bajo un exacerbado pragmatismo inscrito en el uso de las herramientas y los instrumentos.

Bajo esta mirada que se ha venido desarrollando, no ha habido alguna referencia que dé cuenta de problemáticas sociales inscritas en la planeación de aula, ninguna referencia a las condiciones sociales de alumnos o familias, o docentes, o propias...del mundo que nos toca vivir. Es sólo técnica, ahistoricidad, apolítica, sin problemas, sin conflictos y productivista.

No hay otro nombre para referirse a esta condición que deshumanización y esta es una terrible condición de nuestra circunstancialidad.

El anclaje y objetivación de esta deshumanización se advierte en la representación de los docentes en torno a su planeación de aula, parte del sentido común simplemente porque las implicaciones de la “*herramienta*” y el “*instrumento*” son comunes a todos, lo que está en su mente es tan sólo una estructura cuyo razonamiento implica que sus respuestas sean las mismas ante interrogantes diferentes: eso es sentido común.

Y es que el sentido común es engañoso, porque la representación de la planeación de aula que “aparece” como “*instrumento*” o “*herramienta*” no descubre jamás su esencia y se revela como mera ilusión para mejorar la calidad de vida de los alumnos o para impulsar su formación integral. El docente vive en el engaño, en la ilusión por lo que es fácilmente presa de los meticulosos rituales del poder.

En este esquema de razonamiento de sentido común, lo relevante es que la planeación sea algo **fácil y útil**, sólo cabe un deseo pragmático de hacer la vida laboral o de trabajo cómoda y aquí no tiene espacio el pensar porque sólo produce un conocimiento inútil para elaborar o producir un objeto.

No es necesario pensar porque la formación en torno a la planeación de aula no cobra sentido si tan sólo implica imitar; se privilegia una mirada del mundo instrumental, un desprecio por el conocimiento y una predilección por los modelos como si la planeación de aula fuera la fabricación de una silla, por ejemplo. Nuevamente lo fácil y útil. El docente como hacedor, constructor o fabricante que busca mitigar su esfuerzo y el dolor de laborar o trabajar.

Lo preocupante es la total ausencia de formación y la indisposición para la reflexión; abruma reconocer tantas costumbres, hábitos y pautas que toman distancia de la conciencia, de la actividad formativa, de aquello llamado ética que tiene que ver con el prójimo –alumno, colega, otro- y con el docente mismo;

distancia que se exagera entre el pensar y actuar que abarca las representaciones pero también aquello que no existe y no conozco

El docente, como se mencionó de inicio, se constituye sólo como un receptor pasivo de las apariencias de la política educativa, se somete a ellas porque entran por su vista y oído, se adapta, amolda y aferra a ellas de manera impresionante y contundente. El docente en este sentido en sólo exterioridad y sensorialidad, evasión pasiva, simulación y superficialidad, nunca discurso ni lenguaje propio.

En este sentido, la planeación de aula es un hecho observable que se ofrece a los sentidos propios y de los colegas, incluso para las familias y las autoridades; la idea de que el docente elabora o fabrica su planeación para el intercambio con estas personas consiste en garantizar una sensación de realidad que hace que ellos perciban mi enorme esfuerzo y sacrificio como yo percibo el de ellos. Lugares diferentes pero contextos comunes.

Es por ello que las respuestas a las interrogantes tengan tanta afinidad, construir una representación alternativa sería un sinsentido porque se ha constituido como sentido común y su razón de ser implica perdurar el mundo sin interrogantes.

La idea no es responsabilizar al docente de esta realidad en torno a la planeación de aula y su potencialidad en el marco de la formación docente, lo que se expone es tan sólo su representación como un fenómeno que se manifiesta como práctica social donde se reflejan las instituciones sociales y las estructuras sociales en las que el docente se desenvuelve.

Si pudiéramos realizar una recapitulación, la representación de la planeación de aula se arroja en un discurso único lo que implica que otros piensan sin descanso por el docente, invariablemente su consecuencia es una transmisión de información, de conocimiento objetivo, situado en una priorización de lo técnico,

respondiendo reactivamente a lo externo y a las exigencias, haciendo de la planeación un acto reificado, más que un acto de conocimiento.

Esta condición sitúa a los docentes en lo ajeno, expulsando su posibilidad de pensar en lo propio, desde lo propio y para sí mismo, de poner en juego la relación entre la estructura dialógica y la estructura dialéctica del poder, para establecer una relación viva, es decir, estar y existir entre sujetos vivos y no exclusivamente con objetos inertes.

La aparición de estos discursos, expresados en normas y lineamientos; programas, planes y acuerdos; se evidencian en lo cotidiano como expresión y conformación de una única realidad, avanzan negando las posibles alternativas, planteando problemas que son de orden político y que por lo tanto no pueden resolverse en la educativo. Son discursos que aparentan animar el liderazgo compartido, el trabajo colaborativo, las prácticas docentes reflexivas, las evaluaciones para la mejora continua, la participación social responsable y la libertad en la toma de decisiones, pero se advierte que lo que impulsa es alejar a los docentes.

Develar esta realidad significa tan sólo compartir preocupaciones y esperanza, porque en medio de estas condiciones, la planeación de aula no deja de ser experiencia formativa, reflexión crítica, experiencia de vida, generación de pensamiento educativo y ética de la libertad.

A MODO DE EPÍLOGO

En el cierre del trabajo tan sólo quiero plantear algunos compromisos desde mi mirada ética en torno a lo acontecido durante el proceso de investigación. Éste ha sido un viaje plagado de rupturas-búsquedas que invariablemente condujo a lo inesperado, a lo inédito, y al mismo tiempo a una apertura para comprender otras maneras de mirar, sentir, decir y pensar la planeación de aula y la formación docente.

Ha sido una travesía que me deja una profunda huella, aún cuando el mundo está configurado en el tiempo sin tiempo, en el espacio sin espacios, sin coordenadas ni brújulas necesarias, como un salto al vacío, como un camino hacia la nada, con la idea de que no hay puentes, ni orillas, sino sólo la presencia del poder sobre las cosas y las personas, aún bajo estas condiciones, queda la huella de la esperanza en la forma de voluntad de vivir una educación diferente, que se traduce en tomar distancia de la resignación, el desaliento, el desencanto, el conformismo; e incluso de la mediocridad o el éxito a cualquier costo, condiciones que sólo aceptan la inutilidad de cualquier tipo de lucha y/o de resistencia.

En medio de estas circunstancias tan sólo me queda reconocer con sinceridad, mis límites y la conciencia de mi propia vulnerabilidad.

Bajo estas premisas, comprendo que nuestra actual circunstancia socio-histórica nos impregna de lenguajes centrados en un pragmatismo radical que configura nuestras representaciones y se alojan en nuestra mente y en nuestro actuar de día a día, son discursos que interiorizamos, los objetivamos y como buenos actores los ponemos en escena. Aquí cabe el compromiso de preguntarnos qué hacer y qué alternativas tomar ante este amorfo *corpus* discursivo.

Se ha expresado que la condición del mundo actual es lo que nos sucede a todos; sin embargo, el reto y compromiso implica reconstruir eso que nos sucede para generar alternativas más humanas en lo político, lo social, lo cultural e incluso en lo económico, no es cuestión de un abordaje macro, el cambio se sucede en corto, inicia en el diálogo con uno mismo y se difumina en el diálogo con el prójimo.

Desde esta posición, lo que nos sucede a todos, nos debe *-¿debería?-* concernir a todos; al menos, implica el riesgo por trazar un trayecto propio centrado en lo profundamente humano y en una voluntad de acción cuya intensidad se aloja en un nos-otros. En la posibilidad de darle un vehículo a la intersubjetividad que articula lo individual con lo colectivo, lo singular con lo social. En otras palabras, implica relaciones de diálogo, de convivencia, de encuentro, de asombro, de aceptación incondicional para crear condiciones de una comunicación libre e igualitaria, es decir, implicarse en relaciones dialógicas para promover una ética que permita tomar decisiones en situaciones particulares sin perjuicio ni prejuicio de ninguna persona. Implica el compromiso para promover encuentros, reciprocidad y diálogo en espacios de intercambio no mercantil.

Lo que concierne a uno mismo también me implica en lo concerniente al otro, en este sentido, es imprescindible un compromiso dialógico para trascender una cultura de lo cuantitativo y de la mera información, el impulso a actividades eminentemente formativas que movilicen la falsa conciencia, la solidez de las apariencias, la rigidez del pensamiento, las imposturas basadas en la tradición, la costumbre y los hábitos.

Insistir en relaciones dialógicas en los espacios formativos, implica generar rupturas en las relaciones cada vez más impersonales, en las miradas y propuestas de “actualización” que convierten a los docentes en objetos de consumo irreflexivo, en las formas de organización que fortalecen la condición del

mundo individualista o que exacerbaban el trabajo en equipo que alinea la responsabilidad individual.

Adentrarse en la educación como un acto político, me implica un trabajo basado en la justicia y en recuperar la memoria formativa –no del ahora- sino de mi historia personal en relación con quienes estuve a su lado, porque ha de abrir encuentros para compartir y poner en común con otros. Al recuperarla, es necesario interrogar de nuevo a los conceptos para movilizar nuestras implicaciones en el acto de educar y para pincelar relaciones más humanas.

También es imprescindible no formar parte de las ficciones de la política educativa, es decir, exigir-se invariablemente un posicionamiento desde lo ético-político para desmontar críticamente los discursos impuestos de éxito y logro de alianzas, reformas, exámenes, concursos...o incluso de la responsabilización exclusiva de los docentes por la “crisis y los bajos resultados” en la educación.

Romper con representaciones donde lo educativo se convierte en producto, es un compromiso para tomar distancia de miradas puestas en una mercancía más, un instrumento, una herramienta, porque conduce a notables esfuerzos de alumnos y docentes pero que invariablemente no dejan huellas formativas tras de sí. Implica no fortalecer ni reducir el acto de educar a un conjunto de reglas procedimentales, ni a cuestiones técnicas o de aparatos.

Romper con el aislamiento y el trabajo en solitario conlleva la necesaria formación propia y del otro, además del investigar, el discutir, el deliberar, trasgredir, luchar por lo que vale la pena y esto incluye la utopía de un mundo diferente.

Si bien es cierto que las relaciones de poder son multidireccionales, cobra relevancia la necesidad de dar una batalla ética para re-encontrarnos como humanos, donde construyamos nuestros conocimientos, saberes, deseos y

afectos desde un lugar diferente al que nos coloca la política educativa, donde decidamos libremente nuestra identidad, desde nuevas perspectivas y con la claridad de nuevos horizontes. Necesitamos asumir entonces, nuestra autonomía, nuestra libertad y nuestra propia responsabilidad, sólo así es posible pensar en la formación de un “nos-otros”. Es decir, abre a la promoción de prácticas formativas basadas en la responsabilidad incondicional hacia el “otro” –alumno, colega, familia-. Bajo esta perspectiva, la planeación de aula se pone a disposición de la formación de este “otro” para que se forme a sí mismo, transformando sus capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, como lo postula Ferry.

Por ello, resulta un compromiso imprescindible, mi propia voluntad para gestionar un espacio de poder, pero que se gestiona en el sentido de la *no-dominación*, ni de la imposición a otros de mis propias fantasías; en síntesis, imponer un poder indebido, porque, el aprendizaje en torno a Foucault implica que el poder sobre sí mismo es el que regula el poder sobre los otros.

Un aprendizaje que deviene compromiso durante el desarrollo de este trabajo, involucra una tarea permanente de autocrítica que sitúe las limitaciones personales para asumir la voluntad por alcanzar una mayor comprensión de los hechos y los actos; ocupar-me críticamente por lo que se da como verdadero y al mismo tiempo insistir en la comprensión de mi mismo y en un autorreconocimiento perseverante.

No hay nada más ético, que un compromiso que se resuelva a través del discurso en articulación con el comportarse y con la actitud. Es la aspiración central después de esta investigación.

Este sentir ético, se inscribe en el reconocimiento de que la educación que se desarrolla en las escuelas involucra la formación de todos; es decir, como lo plantea Emmanuel Levinas, “...pues la presencia del otro me compromete, me

responsabiliza, me convierte sin aplazamiento posible, en guardián de mi hermano, es decir, en custodio de mi propia libertad”. Aquí cobra sentido la profesionalidad y formación docente y la función social de la escuela porque sus bases descansan sobre premisas ético-sociales.

No cabe duda, que el aprendizaje de esta investigación se coloca en insistir con voluntad y ánimo festivo, emocionarse y continuar la acción política y ética en la utopía como esperanza de un mundo diferente, de un actuar solidario, comprometido, reflexivo, deliberado, apasionado, sensible, sincero y profundamente humano.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N. (1993): *Diccionario de Filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica.

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. (1992): *Cero en conducta*. México, Año 7, número 31-32, septiembre-diciembre.

ALMANDOZ, M. (2005): “Las lógicas de las decisiones políticas en educación” en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial.

ÁLVAREZ, L. (2005): “Las dimensiones de la objetividad en el proceso de conocimiento” en GÓMEZ, M. y ZEMELMAN, H. *Conocimiento social. El desafío de las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina*. México, Editorial Pax-México.

ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2006): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós.

ÁLVAREZ-URÍA, F. (s/f): “Prólogo” en FOUCAULT, M. *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Editorial Altamira.

ANZALDÚA, R. (2004): *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.

APPLE, M. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

_____ (1996): *Política, cultura y educación*. Madrid, Morata.

ARENDT, A. (2001): *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós.

_____ (2002) *La vida del espíritu*. Barcelona, Paidós.

ARTÍCULO 3º. CONSTITUCIONAL Y LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1993):
México, Secretaría de Educación Pública-Oficialía Mayor.

BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006): *La globalización. Consecuencias humanas*. México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México, Fondo de Cultura Económica.

BECK, U. (1998): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.

BENEDETTI, M. (2008): *Quién de nosotros*. México, Alfaguara.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2005): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

BERTELY, M. (2002): *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.

_____ (2002): "Senderos posibles y horizontes alternativos de la investigación educativa y la formación docente en México", Conferencia magistral en el Simposio Internacional "*La formación del docente en educación*". México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2001): *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona, Paidós Asterisco.

_____ y PASSERON, J. (2001): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.

CAÑAS, J. (2003): *Soren Kierkegaard. Entre la inmediatez y la relación*. Madrid, Editorial Trotta.

CARR, W. (1996): *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata.

_____ (1998): *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla, ed. Díada, Serie Fundamentos No. 3, Colección Investigación y enseñanza.

CARRIZALES, C. (1987): "Hacia una política de investigación educativa para docentes". Ponencia presentada en la mesa redonda: *La relación docencia-investigación en la formación de docentes*. Centro Coordinador de Educación continua para el Magisterio del Estado de México.

CASTELLS, M. (1997): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial.

CASTORINA, J. (2000): "La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial". *Perfiles Educativos*. México, Tercera Época. Volumen 22, No. 89-90, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ y KAPLAN, C. (2003): "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos" en CASTORINA, J. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa editorial.

CEPAL-UNESCO. (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, CEPAL-UNESCO.

CERUTTI, H. (2002): "Prólogo" en ZEMELMAN, H. *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México, El Colegio de México-Anthropos Editorial-Escuela Normal Superior de Michoacán-Universidad Veracruzana.

CHOMSKY, N. (2004): "Democracia y mercados en el nuevo orden social" en CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México, Joaquín Mortiz, Contrapuntos.

- CISNEROS, J. (2004): "La percepción subjetiva de la discapacidad". Conferencia Magistral en el Ciclo de Conferencias *Formación Docente: Necesidad de realidad nueva*. México, Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No. 3 en el Distrito Federal.
- CONNELL, R. (2004): "Pobreza y exclusión" en GENTILI, P. *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colección: Otras voces.
- DAVINI, M. (1997): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, Biblioteca: Cuestiones de Educación.
- DÍAZ, Á. (1996): *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, Instituto de Estudios de Acción Social-Rei Argentina-Aique.
- _____ (2000): *El examen. Textos para su historia y debate*. México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés Editores, Colección: Historia de la Educación. Serie Mayor.
- DELEUZE, G. y FOUCAULT, M. (2007): "Un diálogo sobre el poder" en FOUCAULT M. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza Editorial/Materiales.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (2003): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- DIKER, G. (2005): "Los sentidos del cambio en educación" en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, Serie Seminarios del CEM.
- DREYFUS, H. y RABINOW, P. (1988): *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- DUSEEL, I. (2005): "Pensar la escuela y el poder después de Foucault" en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, Serie Seminarios del CEM.

DUVEEN, G. y LLOYD, B. (2003): "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social" en CASTORINA, J. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa editorial.

ELIAS, N. (1994): *Conocimiento y poder*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.

ELIZONDO, A. (1987): "Algunas nociones para concebir la tarea de formación de docentes" *Cero en conducta*. México, Año 2, No. 8, marzo-abril.

ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, Colección: Pedagogía manuales.

_____ (1997): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, Colección: Pedagogía manuales

FARR, R. (1986): "Las representaciones sociales" en MOSCOVICI, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.

_____ (2003): "De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta" en CASTORINA, J. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa editorial.

FERRY, G. (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala-Paidós.

FINKIELKRAUT, A. (2004): *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.

FOUCAULT, M. (1979): "Más allá del bien y del mal" en FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

_____ (2005): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo Veintiuno Editores.

_____ (2007): “Poderes y estrategias” en FOUCAULT, M. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza Editorial/Materiales.

_____ (2007): “Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana” en FOUCAULT, M. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza Editorial/Materiales.

_____ (s/f). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Editorial Altamira.
 FRELAT-KAHN, B. (2005): “Educación política y política (s) de educación” en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

FRIGERIO, G. (2003): “Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias” en FRIGERIO, G. et. al. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

_____ (2005): “En la cinta de Moebius” en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, Serie Seminarios del CEM.

FRIGOTTO, G. (2004): “Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis en el campo educativo” en GENTILI, P. *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colección: Otras voces.

FROMM, E. (2005): *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada*. México, Fondo de Cultura Económica.

FUENTES, C. (1997): *Por un progreso incluyente*. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (1997): *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México, Trillas.

_____ y HARGREAVES, A. (2000): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. México, Secretaría de Educación Pública-Amorrortu.

GADAMER, H. (1993): *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Barcelona, Península.

GALVÁN, L. (2003): “La docencia reflexiva: rasgos, condiciones y retos” en Ciclo de Conferencias Internacionales: *Modelos de formación docente en torno a la Educación Básica*. México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

GARNIER, L. (2000): *Función de coordinación de planes y políticas*. Santiago, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.

GARRIDO, L. (2004): “La crítica del neoliberalismo realmente existente” en CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México, Joaquín Mortiz, Contrapuntos.

GENTILI, P. (2004): “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías” en GENTILI, P. *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación* México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colección: Otras voces.

GIMENO, J. (1999): *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, Colección: Pedagogía manuales.

_____ (2001): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, Colección: Pedagogía. Razones y propuestas educativas.

_____ (2005): “Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores.” en EZPELETA, J. y FURLÁN, A. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Ediciones UNESCO.

- _____ (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata, Colección: Pedagogía manuales.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1998): "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos" en McEWAN, H. y EGAN, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- GUEVARA, G. (2007): *La catástrofe silenciosa*. México, Fondo de Cultura Económica.
- HARGREAVES, A. (2005): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- HIDALGO, J. (1999): *Ensayos de la teoría pedagógica*. Antología Parte II de la Especialización en Docencia para la Educación Superior. México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- HONORÉ, B. (1999): *La formatividad*. Antología Parte II de la Especialización en Docencia para la Educación Superior. México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- HUBERMAN, M. (1998): "Trabajando con narrativas biográficas" en McEWAN, H. y EGAN, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- _____, THOMPSON, C. y WEILAND, S. (2000): "Perspectivas de la carrera del profesor" en BIDDLE, B. et. al. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- IANNI, O. (2006): *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI.
- IBAÑEZ, T. (1985): "Prólogo a la edición española" en MOSCOVICI, S. *Psicología Social I, Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona, Paidós.
- IMBERNÓN, F. (2001): *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.

- INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN. (2003): *Liderazgo 3. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- JACKSON, P. (1998): "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en McEWAN, H. y EGAN, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- JODELET, D. (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en MOSCOVICI, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.
- KAPUSCINSKY, R. (2003): *Los cinco sentidos del periodista (estar, ver, oír, compartir, pensar)*. México, Fondo de Cultura Económica.
- KEMMIS, S. (1996): "La teoría de la práctica educativa" en CARR, W. *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata.
- _____ (1998): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- LUCKMANN, T. (1996): *Teoría de la acción social*. Barcelona, Paidós.
- MARCUSE, H. (2001): *El hombre unidimensional*. Barcelona, Ariel.
- MOREY, M. (2007): "Introducción" en FOUCAULT, M. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza Editorial/Materiales.
- MONTIEL, A. (2003): "La formación de docentes de Educación Especial. Expresión de una construcción pendiente. Una aproximación al problema". Conferencia Magistral en el Simposio Internacional: *Perspectivas actuales sobre Educación Especial: formación docente e intervención educativa*. México, Normal de Especialización.
- MOSCOVICI, S. et. al. (1985): *Psicología Social I, Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona, Paidós.

- _____ y MARKOVÁ, I. (2003): "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici" en CASTORINA, J. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa editorial.
- MUÑIZ-HUBERMAN, A. (2002): *El siglo del desencanto*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PENDLEBURY, S. (1998): "Razón y relato en la buena práctica docente" en McEWAN, H. y EGAN, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- PEÑA, J. y GONZÁLES, O. (2001): "La representación social. Teoría, método y técnica" en TARRÉS, M. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Colegio de México-Porrúa.
- PÉREZ, Á. (1993): "Autonomía profesional y control democrático" en *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, No., 220.
- _____ (1998): "La función y formación del Profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas" en GIMENO, J. y PÉREZ, Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, Colección: Pedagogía manuales.
- _____ (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PÉREZ, G. (2001) *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid, Narcea.
- PIÑA, J. (1997): "Consideraciones sobre la etnografía educativa", *Perfiles Educativos*, México, No., 78, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.
- PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 1993. Educación Básica. Primaria. (1993): México, Secretaría de Educación Pública.

PORLÁN, R. (2005): "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I. Teorías, métodos e instrumentos. Conferencia Magistral en el Segundo Simposio Internacional: *"La profesionalización del docente en el siglo XXI"*. México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA (1989-1994). (1989): México, Poder Ejecutivo Federal.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006. (2001): México, Secretaría de Educación Pública.

RENDÓN, J. (2003): "Hacia un nuevo modelo para la formación de maestros de Educación Básica". Conferencia Magistral en el Simposio Internacional: *La formación del docente en Educación Básica*. México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

RESTREPO, L. (2006): *Leopardo al sol*. México, Alfaguara.

ROCKWELL, E. (1995): *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.

SAAVEDRA, M. et. al. (2005): "Los problemas de la formación: marco epistémico" en GÓMEZ, M. y ZEMELMAN, H. *Horizonte epistémico de la formación docente*. México, Editorial Pax México.

SÁNCHEZ, A. (1990): *Introducción a la investigación*. México, Ediciones Escuela Nueva.

SANTOS, M. (2001): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.

SARAMAGO, J. (1994): *El equipaje del viajero*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2000): *La caverna*. México, Alfaguara.

- SCHMELKES, S. (1995): *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro.
- SCHON, D. (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- SELIGSON, E. (1981): *Tríptico*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- SIMONE; R y HERSH; L. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- SOLER, M. (2000): "Prólogo" en TORRES, R. *Educación para todos. La tarea pendiente*. Madrid, Editorial Popular.
- STENHOUSE, L. (1998): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- TORRES, C. (2004): "Estado, privatización y política educacional" en GENTILI, P. *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colección: Otras voces.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- TORRES, R. (1997): "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?" *Perfiles Educativos*, México, No. 82, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1998): *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro.
- _____ (1999): "La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros" en Antología

Parte I de la Especialización en Docencia para la Educación Superior.
México, Benemérita Escuela Nacional de maestros.

_____ (2000): *Educación para todos. La tarea pendiente*. Madrid, Editorial Popular.

TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México, Fondo de Cultura Económica.

VARELA, J. (2001): "Prólogo a la edición española" en BALL, S. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.

VERGARA, J. (2005): "La epistemología de las ciencias sociales en América Latina" en GÓMEZ, M. y ZEMELMAN, H. *Conocimiento social. El desafío de las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina*. México, Editorial Pax México.

VILLAR, L. (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao, Ediciones Mensajero.

WALLERSTEIN, I. (1998): *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México, Siglo XXI Editores.

WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid, Morata.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

ZEMELMAN, H. (2002): *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México, El Colegio de México-Anthropos Editorial-Escuela Normal Superior de Michoacán-Universidad Veracruzana.

_____ (2005): "Formación de sujetos y perspectivas de futuro en América Latina." En GÓMEZ, M. y ZEMELMAN, H. *Horizonte epistémico de la formación docente*. México, Editorial Pax México.

_____ (2006): "El magisterio ante los desafíos del presente" en GÓMEZ, M. y ZEMELMAN, H. *La labor del maestro: formar y formarse*. México, Editorial Pax-México.

_____ (2007): Conferencia Magistral en el IV Encuentro Nacional y XI Regional de Investigación educativa: "*Investigación Educativa para la transformación Social*". Colegio Nacional de Investigación Educativa. Tuxtepec, Oaxaca.

ZÚÑIGA, R. (1993): "Un imaginario alienante: la formación de maestros". *Cero en conducta*. México, Año 8. No. 33-34.

Direcciones electrónicas

Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>. 4 de marzo de 2007.

Foro Mundial de Educación, Dakar, Senegal. Disponible en: http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=44. 2 de marzo de 2007

Programa de Desarrollo Educativo (1995-200). Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>. 4 de marzo de 2007.

Programa Nacional de Educación 2001-2006. Disponible en: <http://www.sniesep.gob.mx/enlace.asp>. 5 de marzo de 2005.

VÁZQUEZ, Josefina, "La Modernización Educativa. (1988-1994)". Disponible en: http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1866_15973.pdf. 2 de marzo de 2007.

Anexo

La Zona de Supervisión está conformada por los siguientes servicios y los docentes que los integran. (Solamente se proporcionan datos en torno al género, su edad, formación y años de servicio).

Tabla No. 1 Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1			
Centro de Atención Múltiple No. 99 Turno vespertino			
Género	Edad	Formación	Años de servicio
Mujer	53 años	Normal básica	24 años
Mujer	30 años	Lic. en deficiencia mental	6 años
Mujer	45 años	Lic. en educación básica	31 años
Mujer	31 años	Lic. en audición y lenguaje	9 años
Mujer	43 años	Lic. en problemas de aprendizaje	21 años
Mujer	34 años	Lic. en deficiencia mental	5 años
Mujer	48 años	Lic. en pedagogía	22 años
Mujer	38 años	Lic. en psicología	2 años
Mujer	47 años	Lic. en deficiencia mental	28 años
Hombre	51 años	Lic. psicología	21 años
Hombre	58 años	Lic. en inadaptados e infractores sociales	35 años

FUENTE: Elaboración propia con base a la Plantilla del Personal. Zona de Supervisión VII-1

Tabla No. 2 Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1			
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 3 Turno vespertino			
Género	Edad	Formación	Años de servicio
Mujer	40 años	Lic. en psicología	15 años
Mujer	30 años	Lic. en psicología	6 años
Mujer	36 años	Lic. en psicología	14 años
Mujer	40 años	Lic. en audición y lenguaje	8 años
Mujer	35 años	Lic. en psicología	13 años
Mujer	55 años	Lic. en audición y lenguaje	35 años
Mujer	44 años	Lic. en problemas de aprendizaje	19 años
Hombre	42 años	Lic. en problemas de aprendizaje	29 años

FUENTE: Elaboración propia con base a la Plantilla del Personal. Zona de Supervisión VII-1

Tabla No. 3 Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1			
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 21 Turno matutino			
Género	Edad	Formación	Años de servicio
Mujer	51 años	Lic. en problemas de aprendizaje	22 años
Mujer	38 años	Lic. en pedagogía	11 años
Mujer	51 años	Lic. en pedagogía	26 años
Mujer	36 años	Lic. en problemas de aprendizaje	9 años
Mujer	36 años	Lic. en psicología	12 años
Mujer	48 años	Lic. en pedagogía	24 años
Mujer	49 años	Lic. en psicología	30 años
Hombre	47 años	Lic. psicología	28 años

FUENTE: Elaboración propia con base a la Plantilla del Personal. Zona de Supervisión VII-1

Tabla No. 4 Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1			
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 25 Turno matutino			
Género	Edad	Formación	Años de servicio
Mujer	48 años	Lic. en psicología	12 años
Mujer	36 años	Lic. en pedagogía	12 años
Mujer	32 años	Lic. en problemas de aprendizaje	7 años
Mujer	47 años	Lic. en psicología	19 años
Mujer	38 años	Lic. en problemas de aprendizaje	14 años
Mujer	50 años	Normal básica	30 años
Mujer	46 años	Lic. en audición y lenguaje	17 años
Mujer	37 años	Lic. en psicología	13 años
Mujer	42 años	Lic. en problemas de aprendizaje	23 años
Hombre	50 años	Lic. en pedagogía	22 años

FUENTE: Elaboración propia con base a la Plantilla del Personal. Zona de Supervisión VII-1

Tabla No. 5 Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1			
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 31 Turno matutino			
Género	Edad	Formación	Años de servicio
Mujer	38 años	Lic. en ciegos y débiles visuales	15 años
Mujer	48 años	Lic. en audición y lenguaje	19 años
Mujer	37 años	Lic. en psicología	10 años
Mujer	50 años	Lic. en psicología	31 años
Mujer	36 años	Lic. en audición y lenguaje	12 años
Mujer	29 años	Lic. en problemas de aprendizaje	7 años
Mujer	55 años	Lic. en psicología	26 años
Mujer	49 años	Lic. en psicología	13 años
Mujer	38 años	Lic. en audición y lenguaje	17 años
Mujer	36 años	Lic. en problemas de aprendizaje	13 años
Hombre	47 años	Lic. en psicología	12 años

FUENTE: Elaboración propia con base a la Plantilla del Personal. Zona de Supervisión VII-1

Tabla No. 6 Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1			
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 32 Turno vespertino			
Género	Edad	Formación	Años de servicio
Mujer	34 años	Lic. en audición y lenguaje	19 años
Mujer	34 años	Lic. en deficiencia mental	7 años
Mujer	46 años	Lic. en problemas de aprendizaje	24 años
Mujer	50 años	Lic. en psicología	31 años
Mujer	40 años	Lic. en pedagogía	15 años
Hombre	34 años	Lic. en psicología	11 años

FUENTE: Elaboración propia con base a la Plantilla del Personal. Zona de Supervisión VII-1

Tabla No. 7 Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1			
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular Nueva creación Turno matutino			
Género	Edad	Formación	Años de servicio
Mujer	34 años	Lic. en audición y lenguaje	19 años
Mujer	34 años	Lic. en deficiencia mental	7 años
Mujer	46 años	Lic. en problemas de aprendizaje	24 años
Mujer	50 años	Lic. en psicología	31 años
Mujer	40 años	Lic. en pedagogía	15 años
Hombre	34 años	Lic. en psicología	11 años

FUENTE: Elaboración propia con base a la Plantilla del Personal. Zona de Supervisión VII-1
Los servicios de la Zona de Supervisión VII-1 están integrados por el siguiente total de docentes:

Tabla No. 8 Total de Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1		
Servicio	Mujeres	Hombres
<i>Centro de Atención Múltiple No. 99</i>	9	2
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 3</i>	7	1
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 21</i>	7	1
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 25</i>	9	1
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 31</i>	10	1
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 32</i>	5	1
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (Nueva Creación)</i>	5	1
7 Servicios de Educación Especial	52 Mujeres	8 Hombres
Total	60 Docentes	

FUENTE: Elaboración propia con base a la Plantilla del Personal. Zona de Supervisión VII-1

Estableciendo un rango de edad por décadas, podemos advertir los siguientes datos:

Edades	Mujeres	Hombres
De 20 a 29 años	1	-
De 30 a 39 años	23	-
De 40 a 49 años	19	5
De 50 a 59 años	9	3
TOTAL	52	8
TOTALES	60 DOCENTES	

FUENTE: Elaboración propia con base a la Plantilla del Personal. Zona de Supervisión VII-1

La formación inicial de los docentes da cuenta de las siguientes profesiones:

Formación Inicial	Mujeres	Hombres
<i>Normal Básica</i>	2	-
Lic. en educación básica	1	-
Lic. en audición y lenguaje	9	-
Lic. en deficiencia mental	5	-
Lic. en ciegos y débiles visuales	1	-
Lic. en problemas de aprendizaje	11	1
Lic. en inadaptados e infractores sociales	-	1
Lic. en psicología	16	5
Lic. en pedagogía	7	1
TOTAL	52	8
TOTALES	60 DOCENTES	

FUENTE: Elaboración propia con base a la Plantilla del Personal. Zona de Supervisión VII-1

Si retomamos el planteamiento de Huberman en torno al ciclo de vida profesional, podemos ubicar a los docentes de esta Zona de Supervisión de Educación Especial bajo los siguientes criterios:

Ciclo de vida profesional Michael Huberman	Mujeres	Hombres
<i>Supervivencia o descubrimiento 0-3 años</i>	1	-
Estabilización 4-7 años	7	-
Experimentación o diversificación 8-18 años	24	3
Serenidad productiva o concentración positiva más de 18 años	20	5
TOTAL	52	8
TOTALES	60 DOCENTES	

FUENTE: Elaboración propia con base a los planteamientos teóricos de Michael Huberman.

El tercer momento del trabajo de campo implicó un encuentro con los docentes de los servicios en su espacio de trabajo; de los 60 docentes pertenecientes a la Zona de Supervisión accedieron a participar 44 docentes, es decir, participó el 73 % de docentes en este proyecto, este dato no incluye la participación de 3 docentes del equipo de la Zona de Supervisión.

Tabla No. 12 Total Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1 participantes en el proyecto de investigación		
Servicio	Mujeres	Hombres
<i>Centro de Atención Múltiple No. 99</i>	6	1
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 3</i>	1	-
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 21</i>	3	1
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 25</i>	6	-
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 31</i>	6	-
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 32</i>	1	1
<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (Nueva Creación)</i>	2	-
<i>Zona de Supervisión</i>	3	
<i>Docentes que eligieron no mencionar su servicio</i>	11	3
7 Servicios de Educación Especial	39 Mujeres	6 Hombres
Total	45 Docentes	

FUENTE: Elaboración propia con base a los registros del cuestionario.

Con el apoyo de los docentes de educación especial, se incorporaron docentes de las siguientes escuelas de educación primaria: Amalia González Caballero, Enrique Corona Morfín, Manuel Belgrano, Norman E. Borloug, Tierra y Libertad y Salvador Varela, además docentes de la escuela secundaria No. 143.

Tabla No. 13 Total Profesionales de escuelas regulares participantes en el proyecto de investigación		
Servicio	Mujeres	Hombres
<i>Escuelas primarias</i>	27	1
<i>Secundarias</i>	6	3
<i>Docentes que eligieron no mencionar su escuela</i>	1	-
7 escuelas regulares	34	4
Total	38 docentes	

FUENTE: Elaboración propia con base a los registros del cuestionario.

La importancia de esta participación de docentes de las escuelas primarias y de la secundaria radica en que equilibra las miradas en torno a la planeación de aula con los docentes de educación especial.

Tabla No. 14 Total Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1 y de escuelas regulares participantes en el proyecto de investigación		
7 Servicios de Educación Especial	39 Mujeres	6 Hombres
7 escuelas de Educación Regular	34 Mujeres	4 Hombres
Total	73 mujeres	10 hombres
Totales	83 docentes	

FUENTE: Elaboración propia con base a los registros del cuestionario.

Los 83 docentes que fueron entrevistados se ubican en los siguientes rangos de edad.

Tabla No. 15 Edades por género de los Profesionales de los Servicios de la Zona de Supervisión de Educación Especial No. VII-1 y de escuelas regulares participantes en el proyecto de investigación				
Edades	Educación Especial		Educación Regular	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
De 20 a 29 años	6	-	1	1
De 30 a 39 años	15	3	1	-
De 40 a 49 años	12	3	23	2
De 50 a 59 años	2	-	5	-
De 60 a 69 años	-	-	1	-
No proporcionaron su edad	4	-	3	1
TOTAL	39	6	34	4
TOTALES	83 docentes			

FUENTE: Elaboración propia con base a los registros del cuestionario.

La formación docente se expresa en la siguiente tabla:

Formación Inicial	Educación Especial		Educación Regular	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
<i>Normal Básica</i>	-	-	12	1
<i>Normal Superior</i>	-	-	6	1
Lic. en educación básica	1	-	8	1
Lic. universitaria	-	-	1	-
Lic. en educación especial	6	1	-	-
Lic. en audición y lenguaje	5	-	-	-
Lic. en deficiencia mental	1	-	-	-
Lic. en ciegos y débiles visuales	1	-	-	-
Lic. en problemas de aprendizaje	5	-	-	-
Lic. en inadaptados e infractores sociales	-	-	-	-
Lic. en psicología	10	3	2	-
Lic. en pedagogía	6	1	-	-
Posgrado	-	1	-	-
No proporcionó su formación	4	-	5	1
TOTAL	39	6	34	4
TOTALES	45 Docentes		38 Docentes	
	83 Docentes			

FUENTE: Elaboración propia con base a los registros del cuestionario.

Siguiendo el planteamiento de Huberman del ciclo de vida profesional, los 83 docentes participantes en el proyecto de investigación se ubican en los siguientes momentos:

Ciclo de vida profesional Michael Huberman	Educación Especial		Educación Regular	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
<i>Supervivencia o descubrimiento</i> 0-3 años	2	1	-	1
Estabilización 4-7 años	7	-	2	-
Experimentación o diversificación 8-18 años	15	4	8	-
Serenidad productiva o concentración positiva más de 18 años	13	1	24	3
No proporcionó sus años de servicio	2	-	-	-
TOTAL	39	6	34	4
TOTALES	45 Docentes		38 Docentes	
	83 Docentes			

FUENTE: Elaboración propia con base a los planteamientos teóricos de Michael Huberman y de los registros de los cuestionarios.