



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

Procesos de subjetivación y significación de la formación en servicio y de la experiencia docente en profesores de Educación Primaria.

Tesis que para obtener el Grado de
Doctora en Educación
Presenta

María de la Luz Carmen Lugo Hidalgo

Director de tesis:

Dr. Marco Antonio Jiménez García

México, D. F.

Diciembre, 2015.

A: *MARY, GEORGINA, VALERIA* +

Gracias por haber estado y estar en mi existencia.

A: *LUCERO, PERLA, CIELO*

Los tesoros que la vida me ha dado, que han sido y son la inspiración y la veleta para seguir adelante en ésta.

A: *JOSÉ LUIS*, compañero inseparable con el que seguiremos caminando.

A: *LEÓN ANDRÉS Y AMBAR MÉS*

Por la nueva mirada y significado que me han permitido tener de la presencia en este mundo.

Con todo mi amor para ustedes.

A LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Que participaron en este trabajo y que con su aporte abren nuevas posibilidades para resignificar la docencia a pesar de las condiciones neoliberales globales.

AL DR. MARCO ANTONIO JIMÉNEZ GARCÍA

Por permitirme abreviar de su sabiduría y por su gran apoyo para este trabajo.

A MIS APRECIADOS LECTORES:

DRA. MARÍA LUISA MURGA MELER, DRA. ANA MARÍA VALLE VÁZQUEZ,
DR. RAÚL E. ANZALDÚA ARCE, DRA. MARÍA DE LOS ANGELES MORENO,
DRA. ELIZABETH HERNÁNDEZ ALVÍDREZ Y DRA. ANA CORINA FERNÁNDEZ
ALATORRE,

por sus sabios y experimentados comentarios para enriquecer este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
La inquietud investigativa.....	7
Proceder metodológico.....	11
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN EN SERVICIO: ENTRE LO NORMATIVO Y EL SENTIDO QUE LE OTORGAN LOS PROFESORES.....	19
1.1. La formación en servicio de los profesores, cuestionada.....	19
1.2. La metodología de Investigación-Acción.....	28
1.3. El trabajo grupal como dispositivo de investigación, mediante el Seminario Taller	36
1.4. Otras estrategias desarrolladas en el Dispositivo Grupal.....	51
CAPÍTULO II. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA SIGNIFICACIÓN Y LA EXPERIENCIA SUBJETIVA.....	58
2.1. Sujeto y significación en Castoriadis.....	60
2.1.1 El nacimiento del sujeto y la subjetividad.....	61
2.1.2 El sujeto y la sociedad: la significación social.....	67
2.1.3 El sujeto y su re-significación.....	76
2.2. El sujeto y la experiencia en Foucault.....	81
2.2.1 El sujeto y las tecnologías como constitutivas de subjetividad.....	83
2.2.2 El sujeto y el cuidado de sí mismo.....	86
2.2.3 El sujeto y las prácticas de cuidado de sí mismo.....	90
2.2.4 La experiencia de sí mismo como una forma de cuidado de sí mismo: sus tecnologías.....	96

CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN DEL SER HUMANO: UN RETO DE SENTIDO	105
3.1. Orígenes de la formación del ser humano.....	107
4.2. La inmanencia de la formación en el hombre.....	117
CAPÍTULO IV. LA PRÁCTICA Y LA EXPERIENCIA DOCENTE COMO CAMPO DE POSIBILIDADES	130
4.1. La práctica docente ¿cómo la entendemos?.....	132
4.2. El significado de la experiencia ¿cómo la realizamos?.....	144
4.3. Hacia la transformación de la práctica ¿cómo la cambiamos?.....	151
CAPÍTULO V. INTERVENCIÓN EN CAMPO Y CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS	159
5.1. Cómo se desarrolla la intervención.....	159
5.2. La construcción de categorías.....	166
5.3. Por dónde se encauza el análisis.....	175
CAPÍTULO VI. LAS SIGNIFICACIONES DOCENTES: ENTRE LA LÓGICA CONJUNTISTA IDENTITARIA Y LA IMAGINACIÓN RADICAL	181
6.1. Las significaciones que construyen los profesores en su práctica y su formación.....	182
6.1.1. La crisis de las significaciones imaginarias sociales.....	183
6.1.2. Prácticas docentes y de formación que potencian la imaginación radical.....	194
6.1.3. Prácticas docentes y de formación que promueven la autonomía....	200
6.1.4. Modos en que afecta el avance de la insignificancia a la práctica docente.....	206
6.1.5. Prácticas docentes y de formación que tienen que ver con e cuidado de	

sí mismo y de los demás.....	211
6.2. Las significaciones de los docentes respecto a la formación en servicio.....	218
6.3. Cómo significan su práctica y su experiencia los profesores.....	225
CONSIDERACIONES FINALES ¿HACIA DÓNDE SE ENCAMINAN LAS SIGNIFICACIONES DE LOS PROFESORES?.....	234
FUENTES DE CONSULTA.....	246
ANEXOS.....	255

Nosotros, los que conocemos, somos desconocidos para nosotros mismos.
Nietzsche

INTRODUCCIÓN

En la época que nos ha tocado vivir, la subjetividad y los sujetos (reflexivos, emancipados, críticos, que era lo que se pretendía en la modernidad, al menos en el discurso) han sido desplazados de la visión y de los propósitos de los Estados Nación, por atender básicamente a una lógica implantada por las reglas del comercio y el consumo en el intercambio comercial, lo cual ha llegado a afectar hasta a uno de los cimientos de los Estados Nacionales de la modernidad: la Educación. La tendencia hacia la privatización, la búsqueda de la calidad de la educación (como quiera que se entienda), el gerenciamiento de la escuela, son algunos ejemplos de que se han seguido los mandatos de los Organismos Internacionales que regulan las economías globales y que llegan hasta las políticas específicas que atañen a la educación.

En tiempos de globalización¹, en los cuales la prevalencia de una lógica mercantil permea las formas de actuar y de pensar de la gran mayoría de los individuos, es necesario que los docentes de educación primaria configuren formas alternativas para posicionarse ante la vorágine de la vertiginosidad, de los cambios que suceden en el día a día y, sobre todo, de hacer evidentes, para ellos mismos, las formas de enseñanza que privilegian para formar estudiantes, con la idea general de que rompan el ciclo del mercado: el consumismo.

Al cursar un doctorado en Educación y por mi formación inicial como profesora de Educación Primaria, me parece necesaria la investigación sobre qué ha pasado con

¹ Consideramos que la globalización es un concepto que pretende describir la realidad inmediata como una sociedad planetaria, más allá de fronteras, barreras arancelarias, diferencias étnicas, credos religiosos, ideologías políticas y condiciones socio-económicas o culturales. Surge como consecuencia de la internacionalización cada vez más acentuada de los procesos económicos, los conflictos sociales y los fenómenos político-culturales. Se propaga por la tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales y que afecta a todos los ámbitos de la sociedad, incluida la educación. Cfr. Beck, Ulrich. (1997) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. España, Ed. Paidós.

los sujetos que participan en el proceso educativo, de manera específica con los docentes, quienes son los “encargados” de operativizar las políticas educativas planteadas por el Estado en un contexto global; de qué forma llevan a cabo el encargo gubernamental y social para formar a los sujetos que se pretende en el momento histórico-social actual.

La inquietud investigativa

Es entonces que se requiere de hacer una revisión de los significados que adquieren los procesos de formación por los que los docentes llegan a ser lo que son y a desarrollar prácticas que en la actualidad son muy cuestionadas por los bajos índices de aprovechamiento que los alumnos demuestran en los exámenes nacionales e internacionales.

La Formación inicial de los profesores en nuestro país aún se realiza en las Escuelas Normales, lo que de alguna manera, contribuye a la “normalización” del saber y el pensamiento de los egresados; en cuanto a la formación en servicio, la oferta de programas de formación en sus diferentes formas (actualización, nivelación, profesionalización), propuestas en todos los casos por el sistema educativo nacional o estatal, han provocado un consumo masivo y compulsivo por parte de los profesores, que aspiran a alcanzar un mayor nivel o categoría en la Carrera Magisterial y que se traduce definitivamente en mayores ingresos. Estos programas no han logrado la pretendida profesionalización de los mentores y, en cambio, continúan reforzando la concepción del profesor como “técnico-aplicador” de los planes y programas elaborados por los expertos, por los que “saben” hacerlos.

La valoración social del trabajo del maestro, resultado en gran medida de las evaluaciones nacionales e internacionales a los estudiantes, no permite afirmar que se estén logrando los resultados que el Estado prevé en sus políticas educativas; más aún, tampoco nos deja satisfechos en cuanto a la tarea de formación de sujetos que tengan los elementos necesarios para realizar transformaciones de y en su entorno.

De la tarea que como formadora de docentes he realizado durante muchos años, logro identificar el descontento, la insatisfacción, la falta de compromiso con su

labor en una gran mayoría de los profesores frente a grupo. Habiendo realizado la tarea formativa en servicio primordialmente en espacios informales y con la asistencia voluntaria y por convicción de los docentes, destaco que son un número reducido aquellos que se preocupan y ocupan por hacer de forma diferente su trabajo, los que están dispuestos a invertir su tiempo, esfuerzo y hasta capital económico, en poner en cuestionamiento sus práctica y apuntar hacia su transformación.

De ahí surge mi interés por adentrarme en el conocimiento de la trayectoria que los docentes de educación básica han seguido durante su formación en servicio y los conocimientos y “herramientas” que se les proporciona para ejercer su labor, los cuales, a todas luces, no han sido suficientes para propiciar la tan ansiada “calidad educativa” ni para contribuir a elevar el nivel educativo de la población en general.

El sujeto convocado en este trabajo investigativo es, entonces, el docente de educación básica (primaria) que se encuentra en cualquier escuela frente a grupo, desconcertado por las situaciones que se le presentan cada día en su práctica y ante las cuales no sabe cómo colocarse, ya que las respuestas que anteriormente le daban resultado o apuntaban a la solución de problemas, en estos momentos no tienen la potencialidad suficiente para lograr esos efectos. Es el docente que se encuentra confundido, muchas veces paralizado y en ocasiones, hasta enfermo, por la incertidumbre e inseguridad que le provoca un contexto nuevo para él, en el cual no sabe cómo moverse pues ya no representa lo que antes solía representar: el modelo, el ejemplo a seguir en cuanto a sus valores y sapiencia, el guía de la sociedad. Es el docente que no encuentra “respuestas” en los cursos que imparte la Secretaría de Educación Pública (SEP), para los problemas que se presentan en la escuela cotidianamente.

En este sentido, identificar los procesos de formación en servicio y la formas que adquiere la práctica que desarrollan los mentores, permitirá ir reconociendo el camino de los procesos de subjetivación y significación que han puesto en juego a lo largo de sus años de experiencia al servicio de la educación.

Para adentrarnos en el escabroso terreno que tiene que ver con hacer explícitos los caminos que las subjetividades de los docentes han recorrido, para de ahí partir hacia un campo abierto de posibilidades en la conformación de un sujeto docente

resignificado que se dé cuenta de sus elecciones de formación y para realizar su práctica, es que nos planteamos las siguientes interrogante:

¿De qué manera los docentes de educación primaria de escuela pública han significado la formación en servicio que reciben? ¿cómo ha influido esta formación para realizar su quehacer docente?¿cómo han significado las prácticas que realizan en la escuela?

Estos cuestionamientos nos lleva a abordar tres esferas en las que se producen significaciones por parte de los profesores, tanto en su formación como en la práctica docente que desempeñan y que nos llevan a un estudio más minucioso y específico sobre las formas en qué los docentes viven subjetivamente estos espacios:

- ¿Qué significan los docentes en sus relaciones con el entorno social, expresado en las relaciones con los padres de familia?
- ¿Cómo se significan los profesores a sí mismos como profesionales en una práctica?
- ¿Cómo se significan los maestros en el ámbito interpersonal, en su relación con los otros?

Los objetivos que guiarán esta investigación, se plantean enseguida, primero el general y luego se presentan los objetivos específicos por ámbito de estudio: social, profesional y el interpersonal.

General:

- Reconocer y analizar las rutas que sigue el proceso de subjetivación y las significaciones que construyen los docentes de primaria en escuela pública, en los procesos de formación en servicio y en su práctica profesional.

Específicos:

- Analizar las formas en que los docentes se colocan subjetivamente ante el fenómeno mundial de la globalización y la forma en que ésta afecta sus prácticas.

- Identificar cómo las subjetividades de los profesores se expresan en su relación con la sociedad, manifestada en los intercambios con los padres de familia?
- Reconocer la trayectoria que la subjetividad de los docentes ha recorrido en su historia escolar, profesional y en la formación en servicio.
- Comprender las prácticas que realizan los profesores en la formación de estudiantes, en las cuales se concretan las significaciones que han conformado en el ejercicio docente.
- Comprender cómo la subjetividad de los docentes se conforma al transitar por diferentes procesos y momentos en el transcurso de su formación y su experiencia, en su relación con los otros.
- Identificar cómo el trabajo docente afecta las relaciones interpersonales de los profesores con otros profesores y autoridades escolares.

Los supuestos de trabajo de los que parte esta investigación:

- El significado que le otorgan los docentes de educación básica a la formación continua que les brinda la SEP, está escasamente asociado a entenderla como una formación que les permita una revisión sobre su experiencia y sus prácticas, así como para resolver los problemas que encuentran en sus escuelas; por lo mismo se les ha dificultado construir un sentido a las estrategias que implementa la SEP, ya que no se han apropiado de ellas ni les motiva a considerarlas un elemento importante para su profesionalización.
- Las acciones promovidas por la SEP para el desarrollo profesional de los profesores dejan fuera el propósito de resignificar su subjetividad profesional y personal al realizar sus prácticas docentes para formar personas autónomas y creativas, que les permita posicionarse en la sociedad global de una forma diferente a la lógica del mercado.
- Los profesores de educación básica se encuentran en situación de incertidumbre y desconcierto ante las nuevas condiciones sociales y profesionales que se les presentan, lo que afecta a sus prácticas como docentes y al ámbito personal.

- Consideramos que las prácticas docentes y las prácticas de formación que realizan los profesores poseen la posibilidad de potenciar la imaginación radical, al resignificar el sentido de su tarea cotidiana y llevar a cabo acciones creativas que conforman nuevas respuestas a las situaciones problemáticas que se presentan en el día a día de su labor.

Proceder metodológico

Para el identificar y dar cuenta de las formas en que los profesores han significado la formación en servicio que han recibido y el cómo la han significado en la concreción de su práctica docente, se ha retomado la perspectiva de la investigación cualitativa, la cual se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bodgan, 1987:20), así como la perspectiva de la Investigación-Acción (I-A), como una forma de mirar y trabajar con la realidad y los sujetos que en ella se encuentran.

Los momentos en los que se organiza la investigación con la finalidad de comprender la forma en que los docentes subjetivan y significan la formación en servicio y las prácticas que realizan, son seis: a) configuración del objeto de estudio y metodología de investigación; b) diseño del dispositivo grupal; c) investigación documental; d) la intervención en el campo; e) construcción de las categorías de análisis y f) análisis de las categorías para lograr la comprensión de los procesos de subjetivación y significación de la experiencia docente.

En el primer momento de a) configuración del objeto de estudio y elección de la metodología, se destacan las condiciones que la formación en servicio que se ofrece a los docentes por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la finalidad de evidenciar que no han permitido que se apropien de las estrategias que les proponen y que las consideren sólo como parte de los estímulos económicos que pueden obtener (en el caso de Carrera Magisterial), por lo que se puede señalar que no han impactado en la subjetividad de los profesores para realizar una práctica donde los cambios que se realicen sean creativos y apunten a la conformación de sujetos autónomos; asimismo se señalan las recomendaciones

realizadas a nuestro país por organismos internacionales para reorientar este proceso.

Al abordar la metodología de investigación se hace la explicitación de la Investigación-Acción (I-A) como una forma de investigación cualitativa que considera al sujeto como objeto de su propia investigación, la cual a la vez, orienta el diseño del dispositivo grupal como estrategia de intervención con los profesores; una vez que se sabe hacia dónde se orienta la investigación, se procede a contruir la estrategia sobre cómo hacerlo.

El segundo momento metodológico lo constituye b) el diseño del dispositivo grupal como estrategia de intervención con los profesores, de ahí que se señala cómo se entiende y cuáles son las implicaciones de un dispositivo desde la óptica de Foucault y Deleuze; asimismo se desarrollan los elementos de las teorías de grupo que se utilizan para estructurarlo, como son: grupos de formación, formaciones grupales, grupos de aprendizaje, grupos de discusión, grupos de reflexión, psicodrama. También se consideran otras estrategias que son utilizadas en el dispositivo grupal como elementos que apoyan a rescatar información importante para esta investigación, como son lo referente a la concepción sobre la práctica que realizan los profesores y sobre las intenciones de ser docente, siendo éstos: el seminario taller, historias escolares (teniendo como soporte la historia de vida), cine debate y cuestionarios. Estos dos momentos metodológicos se trabajan en el capítulo I.

Es conveniente resaltar que al mismo tiempo que se elaboró el diseño del dispositivo grupal, se iba avanzando en la revisión documental, con la intención de ir comprendiendo los procesos de subjetivación y significación privilegiados por los profesores.

El tercer momento metodológico lo constituye c) la investigación documental, la cual se entreteje en toda la investigación; consideré necesario retomar una perspectiva teórico filosófica para adentrarme en algunas de las miradas que se han tenido sobre el sujeto y la conformación de la subjetividad, como son las de Castoriadis y Foucault, y de esta manera tener mayores elementos para realizar la interpretación de los procesos de subjetivación y significación de la formación que

han llevado los profesores, así como de su experiencia docente. Estos autores han cuestionado a la modernidad y sus grandes narrativas y a la vez aportan nuevos elementos para entender, desde una lógica diferente, los procesos de desarrollo de la subjetividad en sociedad y desde una perspectiva histórico-social.

Para ahondar en el estudio sobre los procesos de subjetivación y significación de los profesores, partimos de la idea central de que la subjetividad existe en la medida en que se deviene sujeto. “En este sentido, la subjetividad es un proceso en acto que se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico cultural, que otorga significado a la realidad; sentido que encarna y constituye a los sujetos”. (Anzaldúa, 2001, p.1)

Por lo que para el sujeto, el mundo no es una realidad inmutable, externa a él;

(...) tiene noticias de lo real en la medida en que lo subjetiva, esto es, en tanto lo observa, lo representa, lo aprehende, lo modifica, lo conoce, lo siente, lo significa, lo nombra a partir de un lenguaje que le preexiste y lo convierte en una realidad psíquica, que dota de sentido al mundo y al mismo tiempo concibe una identidad en ese mundo (Anzaldúa, 2001, p. 2).

El sujeto es el sujeto de la subjetividad, es soporte y constitución de la subjetividad:

(...) de una subjetividad que se construye por un proceso de subjetivación que es social (transubjetivo) y que es posible a partir de las interrelaciones de los sujetos. El Otro (orden simbólico-cultural) se representa en los otros y sólo a partir del Otro y los otros, el sujeto se constituye y hay procesos subjetivos (Anzaldúa, 2001, p. 2)

De aquí, que nos cuestionamos sobre cómo se va conformando la subjetividad, ya no sólo desde una explicación psicológica, sino desde una perspectiva que contemple el tránsito del sujeto por el entorno socio-histórico en el que ha nacido², lo cual marca, muchas veces, por dónde sigue la vida ese sujeto. Los aportes de Castoriadis nos permiten tener una mirada sobre este aspecto, haciendo hincapié en lo que denomina significaciones imaginarias sociales, las cuales conforman un sentido de vida para los sujetos.

² Nos referimos a la prevalencia de una lógica conjuntista, según la llama Castoriadis, que es la primera forma de organizar la vida en sociedad de un individuo y que contempla como contenido el pensamiento heredado.

Por otra parte, la obra de M. Foucault en su última etapa, nos permite llevar a cabo la reflexión por las formas de constitución histórica de uno mismo, desde la posibilidad de favorecer la interrogación de la propia conducta individual, para darle forma como sujetos éticos, sin desvincularse de los intereses del colectivo, mediante prácticas constitutivas de subjetividad, lo que en este caso, tendría que ver con la mejora constante de la práctica educativa que desempeñan los docentes.

Asimismo, en esta investigación se considera que las tecnologías del yo se enfocan a promover lo que Larrosa llama la experiencia de sí mediante prácticas pedagógicas, las cuales no tienen sólo un papel de mediación en la conformación de la subjetividad, sino que además, son constitutivas del sujeto, por lo que en estas prácticas lo importante no es que se aprenda algo exterior, un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del educando consigo mismo, esto es, la “experiencia de sí”, según lo señala Jorge Larrosa (1995); desarrollar este tipo de experiencia es una tarea pendiente para los educadores y para quien quiera abordar la tarea conformarse como sujeto, mediante la práctica de llevar a cabo la “experiencia de sí” en todas sus implicaciones. El desarrollo de estos elementos teóricos integran el Capítulo II.

El capítulo III tiene la finalidad de entender y explicar la Formación del ser humano desde algunos de sus orígenes, como una cuestión inmanente al mismo, al centrarnos en la *paideia* que en la polis griega se practicaba considerando los elementos de la formación que harían del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos. En esta perspectiva se parte de la diferencia de cuerpo y alma, encontrando en el cuerpo la posibilidad de moldearlo conforme a las potencialidades que brinda el alma; su tránsito a Roma se da como *humanitas*.

Se recurre a plantear el desarrollo de la formación desde varias ópticas, con la idea de esclarecer hasta dónde puede llegar la visión que los profesores pudieran considerar al formar a sus estudiantes. Por esta razón se considera a la tradición germánica al hablar de la *bildung* desde dos perspectivas: la surgida en el movimiento del Romanticismo primario con Schegel y la que despliega Nietzsche; ambas se centran en el reconocimiento del caos original y en la necesidad de su organización.

En el Romanticismo, el caos como categoría principal, se propone organizar desde el privilegio de la poesía; Schlegel reivindica la constitución de un nuevo yo que debe ser liberado, potenciado y desarrollado mediante la inversión del paradigma de formación con el que, en el sistema de las convenciones existentes en el incipiente capitalismo, se constituye la humanidad del hombre.

Desde la mirada de Nietzsche, se advierten dos niveles diferenciados del caos: el primero se refiere al caos originario (Dionisios) que aspira a la forma y a la organización (Apolo), a través de la vida formativa; el segundo, es el de un abandonar a los seres humanos en el caos, o dejarlos en una desorganización, que produce un caos redoblado y agravado por aquellos que tendrían a su cargo organizarlo, en el que la aspiración de Dionisios hacia Apolo ya no se cumple, es el que corresponde a la barbarie. En todo caso, el hombre es el más grande organizador del caos originario por medio de la *bildung*, la cultura y el arte, lo cual apunta hacia el arribo a la cultura clásica, en contra de lo que el autor llama la cultura rápida que lleva a la barbarie de la masa; sería la tarea de los profesores en la formación de sus estudiantes, apoyarlos en la organización del caos que el sistema socioeconómico y sus relaciones, provoca.

Enseguida se plantean las connotaciones de la *forma*, desde su conceptualización filosófica, para derivar en las implicaciones del devenir *forma* como un proceso intencionado, en el que se deja algo de mí para hacerse de algo nuevo en mí, en el que se da y se recibe en el encuentro con el otro, en el que nos obligamos a pensar en lo que acontece en la experiencia de sí mismo, en la práctica de la formación.

En este proceso de dar-se forma, de formación, de trans-formarse, aparece la cuestión ética en el sentido en el que la retoma Foucault; para él la ética tiene que ver con la cuestión de la forma que uno se da a sí mismo y a su vida, así como con el tipo de reflexión que se practica sobre ella. Para que el sujeto pueda actuar éticamente, requiere de conformarse como sujeto de la experiencia.

También se considera la aportación de Nietzsche en cuanto la fuerza de la autoafirmación, al considerar al cuerpo o *physis* como voluntad de poder, o sea, como naturaleza o vida que se traduce en los estados corporales creativos; para él la concepción de salud no es precisamente el sentimiento de bienestar y de placer

como ausencia de dolor y de conflictos, sino su sentido está en la autoafirmación como predominio de las fuerzas activas y de las reactivas, así como ejercicio de una voluntad de poder que aumenta al vencer sufrimientos y resistencias, no rehuyendo el dolor ni las dificultades, sino al contrario, afrontándolo o incluso queriéndolo como el mejor medio de fortalecerse y de convertirse en algo más que humano.

En el capítulo IV se desarrollan las concepciones de práctica y de experiencia; estos temas son relevantes para los docentes al confrontar su quehacer diario con el de los demás profesores y al contabilizar sus años de servicio; estas temáticas nos permiten identificar cómo las conciben en su quehacer y hacia dónde podría encaminarse, al reconocer a las prácticas como un modo de experiencia históricamente singular en la cual el sujeto es objetivado para sí mismo y para los otros. De ahí derivamos la conveniencia de abordar a la práctica docente como un campo de posibilidades, ya que al considerarse como una acción en la cual el sujeto es objetivado para sí mismo y para los otros, es susceptible de reflexionarse y modificarse intencionadamente también.

Se hacen algunas consideraciones sobre la praxis como una forma de actividad que realiza el hombre, la cual necesariamente tiene una intencionalidad y se lleva a cabo de forma conciente; Sánchez Vázquez (1980) ve a la praxis como actividad material consciente y objetiva, que se realiza para transformar la realidad.

En esta idea encontramos la gran diferencia entre la práctica de sí propuesta por Foucault y la praxis de Sánchez Vázquez, ya que no necesariamente en la práctica se actúa sobre una realidad externa e independiente del sujeto, sino que el mismo sujeto es objeto de su práctica, al conformarse como tal.

Recuperamos la visión de Sloterdijk (2013) respecto al papel relevante del *ejercicio* que tiene que realizar el ser humano para salir de las costumbres y de los hábitos y así orientar los “impulsos” hacia lo que está por encima de lo ordinario, como una forma de práctica para autoconstituirse como sujeto diferente y diferenciado de los demás. Este autor define al ejercicio como “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare a ésta

como un ejercicio” (Sloterdijk, 2013, p.17). Si encaminamos la práctica y la experiencia por la ruta del ejercicio así entendido, podremos encauzarlas hacia nuestra conformación como sujeto diferenciado de los demás y consideramos que es posible que los maestros podrían orientar su quehacer docente por este rumbo.

Asimismo, retomamos lo que Foucault destaca sobre la experiencia para transformarnos, al impedirnos permanecer iguales o conservar el mismo tipo de relación con los otros o con el mundo que manteníamos antes de tenerla; esto resulta de especial relevancia para identificar las maneras de significar la experiencia por parte de los docentes, ya que no se habla de una experiencia acumulativa sino de una experiencia que va propiciando una *forma* diferente a quién va participando en el movimiento que la ejerce. Esta experiencia cuando es orientada a desarrollar en los otros las formas de relacionarse consigo mismo para favorecer alguna forma de transformarse, podremos decir que es una experiencia educativa.

El intercambio de saberes y experiencias, la discusión sobre la manera de realizar prácticas creativas y de trans-formación, así como la construcción de saberes, es posible que se realice mediante la estrategia de conformar redes profesionales y de conocimiento, vistas como un espacio en el que los docentes pueden continuar desarrollando procesos formativos en la perspectiva desarrollada en esta tesis, por lo que para cerrar este capítulo, se trabaja la evolución de este tipo de organización social que ha proliferado en varios países para el desarrollo profesional de los docentes, como una posibilidad de formación autogestiva en la que los profesores avancen hacia su autoconstitución como sujetos autónomos.

Siguiendo con la descripción de los momentos metodológicos, el cuarto momento metodológico se refiere a d) la intervención en campo; en este momento se conceptúa a la intervención, se señalan las negociaciones que se realizaron para llevarla a cabo y se caracteriza al grupo de profesores participantes en el trabajo de campo; asimismo, se perfilan los elementos a considerar para el análisis del discurso de los docentes.

El quinto momento se orientó a, e) la construcción de las categorías de análisis una vez que se tenía la información desplegada en el dispositivo grupal, las cuales se

construyen luego de una inmersión profunda en las transcripciones del discurso producido por los docentes y los datos arrojados por los otros instrumentos trabajados con ellos, así como de la recuperación de los referentes que la investigación documental nos aportó. Asimismo se plantean algunas consideraciones necesarias sobre los aspectos que sustentan el análisis de la información, primordialmente sobre los procedimientos del discurso de acuerdo a lo que Foucault señala y las operaciones que se realizaron para dicho análisis.

Se menciona el procedimiento para el tratamiento y codificación de la información transcrita del discurso emitido en el dispositivo grupal y de los instrumentos que lo apoyaron. Estos dos momentos metodológicos se trabajan en el capítulo V.

El sexto momento metodológico se orienta al f) análisis del material producido por los docentes en el dispositivo grupal, organizado en categorías, con el propósito de explicitar los hallazgos que se orientan a dar una respuesta a la pregunta que orienta esta investigación.

El análisis se realiza de acuerdo a los propósitos que se han enunciado en la investigación y no para legitimar o descalificar lo que los profesores manifiestan de diferentes formas al participar en el grupo de trabajo; tampoco se hace con la intención de elaborar un perfil particular de las significaciones que cada docente hace en cuanto a su personalidad y desarrollo profesional propio. El análisis e interpretación se realiza en el capítulo VI.

Por último y como parte de la presentación de este trabajo, cabe señalar que la citación de las fuentes de consulta que se retoma en esta investigación se basa en el modelo APA versión 6, más no se utiliza para realizar las referencias, ya que éstas se hacen a pié de página por considerar que brindan la posibilidad de que el lector las consulte sin tener que suspender la lectura para ir al final de cada capítulo, lo cual representa mayor agilidad en la tarea de lectura.

La muerte no oculta misterio alguno. No abre ninguna puerta. Es el fin de un ser humano. Lo que sobrevive después de él es lo que ha dado a los demás seres humanos, lo que permanece en la memoria de éstos.

Norbert Elias

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN EN SERVICIO: ENTRE LO NORMATIVO Y EL SENTIDO QUE LE OTORGAN LOS PROFESORES.

En el presente capítulo se presenta cómo se ha llevado a cabo la formación de los docentes de educación básica en servicio en nuestro país y cómo la viven los profesores con los que se ha trabajado, pasando por destacar las consideraciones que hacen organismos internacionales para atender a las necesidades magisteriales en cuanto a la formación en servicio que hay que ofrecer mediante las instancias encargadas de ella. Esto con la intención de hacer evidente la distancia entre lo que recomiendan estos organismos y lo que se presenta a los docentes como opciones para continuar su formación en servicio por las instituciones oficiales, primordialmente por la SEP, así como la forma en que ellos se apropian de éstas y el lo que para ellos representan y significan.

Asimismo se plantea a la metodología de Investigación-Acción como orientadora de la investigación y al dispositivo grupal como la estrategia para realizarla, por lo cual se aborda la construcción del mismo y las estrategias que lo complementan.

1.1. La formación en servicio de los profesores, cuestionada.

La formación de docentes puede ser abordada desde desde varias posibilidades de estudio como formación inicial, formación continua, formación permanente y formación en servicio; en esta tesis estaremos haciendo referencia a esta última, entendiéndola como la formación que es ofrecida, en nuestro país, por el Estado mediante mediante la Secretaría de Educación Pública con el fin de que los docentes estén al tanto de las metodologías y estrategias más actuales para la enseñanza en la escuela, el manejo de los libros de texto, las formas de mejorar el

rendimiento de sus alumnos, el proceder más adecuado para evaluar los aprendizajes, etcétera; también es llamada profesionalización y formación continua³.

El desarrollo profesional, de acuerdo a lo señalado por la SEP en el texto Cuadernos de Discusión 1 (2003, p. 20), es entendido como:

Un proceso formativo que pasa por una serie de etapas (no necesariamente lineales que requieren mayor información, planeación y perspectiva para que repercutan en realidad en una mejor práctica docente) en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de competencias referidas, por una parte, a las aptitudes necesarias para desempeñar la actividad docente y, por otra, a incrementar los niveles de autonomía y responsabilidad que favorezcan en el maestro la reflexión sobre su práctica y mejorarla, analizar críticamente los problemas que enfrenta en su labor cotidiana y buscar alternativas para solucionarlos, así como comprender cada vez mejor la importancia social de su intervención y las decisiones que toma en el ejercicio de su práctica educativa.

Nos encontramos, contrastando con la cita anterior, que la formación en servicio que es ofrecida por la SEP mediante cursos de actualización, nivelación o de Carrera Magisterial, a decir de algunos maestros⁴, está alejada de lo que sucede cada día en las escuelas y de los problemas que allí se enfrentan; por otra parte, los logros de los estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales demuestran que ese tipo de formación de los docentes no redundan en los resultados obtenidos en estas evaluaciones.

Esta situación no es privativa del nuestro país por lo que instancias nacionales e internacionales se han preocupado por plantear orientaciones para mejorar la formación en servicio de los maestros.

Así encontramos que en el Acuerdo que hacen México y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se plantea, entre otros aspectos, lo relativo al papel y la formación del profesor, por lo que se recogen, de las quince

³ Los profesores se refieren a la formación que reciben en servicio de esta forma, sin referir, en ningún momento, elementos de la formación que les lleven a la revisión y cambio de su quehacer o al análisis de los problemas que se dan en sus centros de trabajo.

⁴ Al trabajar con docentes de Educación Básica desde 1980, han sido numerosos los comentarios que he escuchado con relación a la inoperancia de los cursos de la SEP, al no “servir” para resolver los problemas que se les presentan en la práctica.

recomendaciones que se hacen, las que tienen que ver con la cuestión que nos ocupa:

Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y *vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas*⁵ (OCDE, 2010, p. 5).

En cuanto al trayecto de la formación de los profesores, desde la inicial hasta la que se tiene que ver con el desarrollo profesional, se especifica:

Trayectoria profesional docente, consolidar una profesión de calidad: la reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas. Ocho recomendaciones para la buena enseñanza sugieren una estrategia global para mejorar las condiciones en las que muchos docentes trabajan, y para atraer, preparar y desarrollar una fuerza de enseñanza de mejor calidad. Siguen paso a paso la trayectoria docente, que va de la formación inicial hasta la obtención del estatus permanente como profesional docente, etapas en las que el desarrollo profesional y la evaluación se convierten en elementos importantes (OCDE-México, 2010, p. 5).

La séptima recomendación es la que específicamente se refiere al desarrollo profesional:

7. Mejorar el desarrollo profesional: Actualmente, las opciones de desarrollo profesional se encuentran dispersas entre diversos proveedores y organizaciones, y los docentes señalan que los cursos no siempre responden a sus necesidades. Muchos docentes financian sus propias opciones más allá de los cursos que ofrecen el gobierno o los estados. La oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesidades de las escuelas. El esfuerzo actual por aumentar la importancia del Catálogo Nacional debe prolongarse, así como ⁶*deben ser ampliadas y*

⁵ Las cursivas son más, con el propósito de destacar la necesidad de formar a los docentes de acuerdo a las problemáticas que se presentan en la práctica, que este Organismo plantea.

⁶ Las cursivas son más, para destacar la importancia desde este documento, de la formación en servicio que tenga que ver con que se realice en función de los problemas que surgen en la escuela. Sin embargo, es necesario señalar que no se está de acuerdo con el enfoque gerencialista del documento en general.

apoyadas las oportunidades de desarrollo profesional basado en las necesidades de la escuela (OCDE-México, 2010, p. 6).

Estas consideraciones se retoman para destacar la necesidad de que la formación que se da a los profesores en servicio, desde la perspectiva de la OCDE, tendrá que reformularse y colocar a los docentes de cara a lo que está sucediendo en sus centros de trabajo. Como hasta la fecha estos puntos no se cumplen en la formación en servicio, es necesario hacer un breve recuento de las formas en que el desarrollo profesional se ha llevado a cabo para entender mejor la situación. Tener en cuenta las estrategias que este tipo de formación ha adoptado en nuestro país, nos apoyará para realizar una resignificación de la misma, con el propósito de mejorar o cambiar a los seres humanos que se van formando, a la práctica docente desde los mismos profesores, desde sus necesidades, problemáticas e intereses y los de sus educandos.

En nuestro país, la formación inicial de docentes se realiza, todavía, en Escuelas Normales; es uno de los pocos países de América Latina, que conserva esta condición, ya que no se hace en las universidades como sucede en muchos otros. En cuanto a la formación en servicio, encontramos que hasta antes de 1992, los programas de formación docente se realizaban a manera de actualización, dirigida primordialmente por el Programa Nacional de Actualización (PNA); de nivelación, donde las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional fueron las principales encargadas de realizarla, además de los Centros de Actualización Magisterial (CAM).

De forma más específica, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) conformado por la SEP pretendió deslindar la actualización de la nivelación, por un lado, y de la superación profesional, por otro; “trató de conformar una estructura cuádruple integrada por programas de estudio adaptables en distintas formas, paquetes didácticos, mecanismos de evaluación y acreditación en Centros de Maestros” (De Ibarrola, 1995, p. 52). Se desarrolla en los Centros de Maestros, que hasta 1997 eran 283 centros en 24 estados.

Los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) se diseñaron sobre la base de la autoenseñanza y la autogestión, a partir de paquetes didácticos integrados con

guías de estudio, autoevaluación y materiales de lectura. En el nivel primaria se elaboró el curso de matemáticas y en el nivel secundaria los cursos de matemáticas, español, química, geografía, biología, lengua extranjera.

Los Talleres Generales de Actualización (TGA) tienen el propósito de que, a través del trabajo colegiado, los maestros puedan intercambiar experiencias en torno a problemáticas específicas de la labor cotidiana, propongan alternativas para superarlas y tomen decisiones encaminadas a mejorar la enseñanza; son obligatorios y el periodo de realización está establecido de manera oficial previo al inicio de clases de cada ciclo escolar, en donde participan todos los profesores de Educación Básica del país. Estos talleres eran vigentes al momento de realizar esta investigación; sin embargo, la experiencia del trabajo en red nos indica que, la temporalidad que marcan los TGA es insuficiente para lograr lo que proponen, ya que en la red las reuniones se realizan semanal o quincenalmente durante todo el año, para tratar de atender los problemas y necesidades que se van presentando.

En cuanto a la nivelación, los Centros de Actualización de Maestros (CAM), en el Distrito Federal pretenden llevar a cabo la capacitación de profesores que no cuentan con una formación pedagógica: nivelación psicopedagógica y licenciatura en docencia, dirigidos a profesores de secundarias técnicas y de bachillerato tecnológico.

En la Universidad Pedagógica Nacional se han desarrollado, desde su creación, diversas licenciaturas de nivelación en el campo para los maestros en servicio, las cuales se ofrecen primordialmente en sus 75 unidades distribuidas en la República Mexicana, entre las cuales encontramos: la Licenciatura en Educación Básica, plan 1979 (LEP´79) en la modalidad a distancia; la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, plan 1985 (LEPEP´85); la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, plan 1990 (LEPEPMI´90), la Licenciatura en Educación, plan 1994 (LE´94) y la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE, 2003) la cual integra a estudiantes de bachillerato, en la modalidad semiescolarizada.

El desarrollo de estos programas obedece a que un amplio porcentaje de maestros de educación primaria y preescolar aún no han alcanzado el nivel de licenciatura, por haber cursado un plan de estudios en educación normal anterior a 1984, o bien

por ser bachilleres que han sido habilitados como maestros ante la demanda de educación básica en algunos estados del país.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que es firmado en mayo de 1992, se propone la Federalización de la Educación Básica. En este Acuerdo uno de los aspectos a destacar es el que se refiere a la formación en servicio de los profesores:

Uno de los propósitos de este Acuerdo es valorar la función magisterial, así como la creación de algunos programas, dentro de los que destaca el denominado “Carrera Magisterial”, dicho programa permite *determinar a qué docentes se beneficiará cada año con el estímulo económico*⁷ que establece la normatividad del programa. El sistema de evaluación del programa “Carrera Magisterial”, incluye el análisis de los factores Preparación Profesional y Aprovechamiento Escolar, mismos que se evalúan con la aplicación de exámenes a los profesores y alumnos de éstos, respectivamente, quienes cada año participan voluntariamente (SEP, 2005, p. 5)

Es evidente que el programa de Carrera Magisterial, no se presenta como un programa de formación para los profesores ni como una forma de elevar el nivel de aprovechamiento escolar como finalidades relevantes, sino que apunta al aspecto del mejoramiento económico de los docentes, como propósito inicial.

En el texto *Cuadernos de Discusión 1* de la SEP se presentan algunos elementos para fundamentar y organizar la discusión nacional en torno a la formación inicial y continua de los profesores y de ahí derivar “el perfil de la política pública” educativa derivada del debate y construcción que acuerdos entre los actores vinculados a la formación de profesores, según se pretende; en este Cuaderno se señalan como algunos de los obstáculos para avanzar:

- Pérdida de sentido de la actualización como actividad formativa que contribuye a la mejora de los resultados educativos en el aula y a la satisfacción profesional del maestro, debido a una relación directa entre la realización de cursos y la obtención de puntajes en Carrera Magisterial, situación que se agrava porque los cursos que

⁷ Las cursivas son mías, para destacar que el Programa de Carrera Magisterial tiene primordialmente un propósito económico, para “compensar” el salario de los profesores.

ofrecen puntajes acreditando sólo la asistencia y a los que acuden masivamente los maestros son, en general, de baja calidad y poco relevantes para el quehacer docente. Esta situación, además de desligar la formación del maestro en servicio de su tarea profesional, privilegia la actuación individual sobre la del colectivo docente que no merece ningún reconocimiento cuando aplica con éxito sus aprendizajes en la enseñanza de los alumnos.

- Indefinición sobre a quién le corresponde atender la formación cotidiana de los maestros de las escuelas y apoyar y potenciar a los colectivos docentes. (SEP, 2003, p. 50)

Por lo que podemos deducir que los cursos de Carrera Magisterial, como un ámbito de la formación de los maestros, no alcanzan para lograr esta formación ni para resolver el problema del deficiente rendimiento educativo de los estudiantes de Educación Básica.

La formación en servicio ofrecida por la Secretaría de Educación Pública, no se ha orientado a considerar los elementos de formativos que tienen que ver con atender las problemáticas de las escuelas y las necesidades de los docentes y, a decir de algunos maestros, los cursos de actualización, los TGA, los de nivelación o de Carrera Magisterial, están alejados de la cotidianidad de las escuelas y de los problemas que allí se enfrentan, por lo que podemos inferir que tampoco consideran los requerimientos concretos que los docentes pudieran tener como profesionales o como personas, en su quehacer.

Por otro lado, nos encontramos con que la gran mayoría de los textos sobre formación de docentes, básicamente son prescriptivos, señalándose en ellos lo que los maestros deben hacer, cómo lograr tal o cual propósito o el “deber ser” de la práctica docente. Una minoría de estos textos, van encaminando a los profesores hacia una forma de revisar su práctica docente para hacer explícitas las dimensiones que subyacen a la misma⁸, para analizarla y cambiarla o mejorarla.

⁸ Uno de los contados textos que propone un análisis de la práctica docente por parte de los mismos profesores para llevarlos al cambio o transformación de éstas, es el de Cecilia Fierro et al (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación Acción*. México, Edit. Paidós.

En el texto producido por la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en América Latina a raíz de la realización de su 2º Taller Internacional, se señala que:

(...) en el proceso de formación profesional y personal de los docentes predominan las relaciones de dominación y las prácticas reproductivas, así como también la concepción de la enseñanza como acción compleja e intencional es una materia de teorización, donde las estructuras conceptuales y generalizadas de una disciplina son hechas a partir de la negación del conflicto, del diálogo, de la crítica, y sin la necesaria multiplicidad de perspectivas para la interpretación. En esta lógica los textos, tanto en la escuela como en los centros de formación de profesores, se trabajan con el sentido de ideas científicas estáticas, en una lógica disciplinaria e instructiva que oculta los procesos por los cuales los sujetos pueden llegar a construir los objetos de conocimiento. En este contexto, a la didáctica se la concibe como un método o receta de pasos a seguir y cumplir para la enseñanza y el aprendizaje en el aula, y al docente, como reproductor de ese método (Red Latinoamericana para la transformación de la Formación docente en lengua materna, 2001, p. 14)

Ante esta situación se evidencia que son muchas aristas por las que tendría que encaminarse la formación continua de los profesores con un sentido diferente al del consumo de cursos, con un significado construido desde los mismos profesores y con el propósito de realizar prácticas creativas en las que las relaciones que se desarrollen sean democráticas, favoreciendo las propuestas para conformarse como seres humanos autónomos, críticos, en armonía con su entorno natural y social.

En la Red⁹ de Educadores que hacen Gestión¹⁰ Compartida hemos venido construyendo, desde el año 2004, procesos de formación que tratan de invertir la

⁹El concepto de red que manejamos, proviene de la perspectiva de los movimientos sociales y la consideramos como un conjunto de interacciones informales entre una pluralidad de individuos, grupos y organizaciones comprometidas en un conflicto político o cultural, con base en una identidad común. La Formación de docentes en redes se ha venido realizando desde el siglo pasado y principios del actual; nuestra red es un ejemplo de ello. En esta Red nos encontramos trabajando desde el 2004 con profesores que están interesados por hacer mejor su práctica.

¹⁰ La gestión es considerada en nuestra red como la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en la cultura de la escuela, por lo que no es sólo una tarea del director en soledad, sino la tarea de todos los habitantes de ella; los problemas, entonces, se resuelven por todos de forma totalizante y no se separan en dimensiones, ámbitos, ni en cualquier otra forma.

lógica de los cursos ofrecidos por la SEP, mediante la invitación a llevarlos a cabo en colectivo y en red, partiendo de los problemas de la propia escuela y de la solución desde los integrantes de la misma, al recuperar las ideas anteriores. El trabajo en esta Red representa un antecedente importante para la formación en servicio de los profesores y nos permite entender mejor la dinámica en la que se desarrolla su práctica.

Sin embargo, la experiencia del trabajo formativo de los profesores en red nos ha permitido dar cuenta de circunstancias que aún no podemos explicar y que se refieren al temor de enfrentar situaciones, por parte de los profesores frente a grupo, como el sistematizar sus experiencias, escribir sobre las metodologías que emplean y han dado buenos resultados, así como difundir sus logros; algo sucede cuando se les invita a realizarlo y evaden hacerlo indicando muchas causas por las que no pueden, sobre todo de trabajo.

Al mismo tiempo, en este momento, precisamos identificar cómo los profesores, que han participado en distintos eventos de formación en servicio¹¹, asumen los requerimientos que la lógica de mercado les plantea para “ser buenos maestros”, si se arraigan aún en las prácticas que les hacen sentir seguridad o si plantean estrategias alternativas que resignifiquen su trabajo educativo y cómo lo hacen.

Al considerar en esta investigación cómo aparecen las prácticas constitutivas de subjetividad en el acontecer cotidiano de la vida misma de los profesores, en sus relaciones con los otros y en la posición que se ocupa en el mundo, el acento principal se ha puesto en investigar cómo estas prácticas se evidencian en la trayectoria de los procesos de formación y prácticas de los docentes.

En este sentido, consideramos que la subjetividad se inscribe en todo fenómeno y práctica social, donde el hombre está presente con su acción, produciendo efectos y creando significantes en los grupos, las instituciones y en la sociedad, los cuales producen cambios o situaciones de estatización (Anzaldúa, 2002), por lo que al identificar cómo se ha desarrollado este proceso en la formación en servicio de los docentes, podremos identificar cómo han subjetivado y significado sus prácticas.

¹¹ Profesores que no son integrantes de la Red de Educadores que hacen Gestión Compartida.

Lo que se desarrolla en esta investigación, se refiere a las prácticas constitutivas de subjetividad en el acontecer cotidiano de la vida misma de los individuos, en sus relaciones con los otros y en la posición que se ocupa en el mundo, para poder destacar que en el reconocimiento del otro se encuentra la posibilidad y potencialidad de la convivencia en grupos y en redes profesionales, para la realización de procesos de Formación en Servicio.

El acento principal se hace en investigar cómo las prácticas constitutivas de subjetividad es posible que se evidencien en la trayectoria de los procesos y prácticas de formación con los docentes.

1.2. La metodología de Investigación-Acción

Para llevar a cabo la presente investigación se ha retomado la metodología de la investigación cualitativa, la cual se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 20), así como a la Investigación-Acción (I-A), como una forma de mirar y trabajar con la realidad y los sujetos que en ella se encuentran.

Taylor y Bodgan realizan algunas de las consideraciones que señalan como necesarias al realizar investigación cualitativa y, que en el caso de esta tesis, han orientado la investigación:

- La investigación cualitativa es inductiva.
- El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 20-23).

Al mismo tiempo, en este estudio se entiende a la metodología de investigación como un constructo en el cual se despliega la imaginación, la creatividad y las necesidades del investigador para construir o retomar sus propias estrategias,

dispositivos e instrumentos, coherentes con su perspectiva teórica, por lo cual quedan suficientemente argumentados y justificados.

Al delimitar el objeto de estudio nos dimos cuenta de la necesidad de valernos de la metodología de Investigación-Acción (I-A) como una investigación cualitativa que se realiza mediante la revisión teórica y la intervención en los contextos propios de la educación primaria pública: la escuela y las aulas, que son los espacios en los que se encuentran los profesores llevando a cabo su práctica docente y los procesos de formación en servicio.

Desde la I-A se reconoce que el proceso investigativo se lleva a cabo con sujetos¹² que son objetos de su propia investigación y que en ese proceso se contribuye a descristalizar sus posturas, hábitos, juicios y prácticas, muchas de las cuales se habían sedimentado por no ser cuestionados ni replanteados desde una o varias miradas diferentes.

Se concibe a la I-A como un tipo de investigación en donde la objetividad no consiste en neutralizar la subjetividad, tanto la de los actores sociales, como la del investigador, sino en comprender de qué manera ésta interviene permanentemente en la vida social y en la producción de conocimiento; se es un sujeto-objeto colectivo, ya que en la IA no hay objetos de estudio, sino sujetos activos, conscientes y reflexivos de y en un conocimiento intersubjetivo. Desde este interjuego entre objetividad-subjetividad es como el investigador se concibe como sujeto-objeto de su propia investigación, lo cual permite poner el acento en los procesos que se desarrollan en la investigación misma y en los aspectos que tienen que ver con el objeto investigado. Al mismo tiempo, en la I-A no es posible sustraerse de los procesos de formación, ya que al mismo tiempo que se generan estos procesos en los profesores, se continúa en la propia formación.

¹² La idea de sujeto que en esta investigación se concibe, no es la del sujeto sujetado a las estructuras e instituciones de la sociedad, sino la un sujeto que puede constituirse libre y creativamente como un sujeto autónomo y reflexivo, que además puede proponer cambios y transformaciones en su sociedad; para lo cual trabaja sobre sí mismo para constituirse como tal.

El paradigma Crítico Dialéctico, que es en el que se fundamenta el enfoque de esta investigación, contrariamente al Pragmatismo, "...considera que este método sólo es científico cuando está ligado a un contexto social" (O'quist, 1978, p. 25)

En este caso, la condición de Profesora de Educación Primaria como parte de la formación, nos involucra directamente en el contexto de la Educación Básica, al conocer sus problemáticas y haber vivido "desde dentro" sus condiciones; una de las motivaciones para realizar este tipo de trabajo, es el *compromiso*¹³ con este nivel educativo y con los docentes, en el propósito común de mejorar la Educación Básica.

A través de los procesos de IA, se parte de lo cotidiano y de las necesidades sentidas de los docentes, los cuales intervienen desde el inicio del proyecto de IA y son beneficiarios a la vez que productores de conocimientos. La participación, entonces, es inherente al proceso de indagación y no sólo se reduce a proporcionar información, a contribuir con una opinión o a contestar una serie de instrumentos.

Retomamos la definición que elaboran Kemmis y McTaggart, por concebirla desde un enfoque crítico y no meramente práctico, la cual enuncia que:

(...) es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (...) tan sólo existe cuando es colaboradora (...) aunque la I-A del grupo se logra a través de la acción examinada críticamente de los miembros individuales del grupo" (Kemmis y Mc Taggart, 1988, p. 9 -10).

Esta concepción nos permite ir trabajando sobre una perspectiva más amplia que sólo al aula o la escuela, nos permite el análisis de las condiciones sociales en que nos insertamos, con la idea de no quedarnos inmobilizados ante el avasallador avance del neoliberalismo, nos permite plantear propuestas y organizarnos para ponerlas en marcha.

¹³ Al respecto retomamos lo que Alcocer señala: "Ya no se trata de que el investigador, el educador, el promotor social, diseñe planes de desarrollo o educación para el pueblo, sino que se acerque y se deje tocar por él. El compromiso ya no es con un modelo de desarrollo (o desarrollismo), sino con la gente" en: Alcocer, Marta. "Investigación Acción Participativa" en: Galindo Cáceres, Jesús. (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Addison Wesley Longman, 1998. (p. 436)

Grundy¹⁴ (citado en Contreras, 1995) señala tres modelos básicos de I-A: el técnico, el práctico y el crítico o emancipador. Para los efectos de este trabajo retomaremos el enfoque crítico¹⁵ el cual parte de la idea de que no siempre se puede realizar lo que supone el enfoque práctico, debido a las restricciones institucionales e ideológicas. Por esta razón no es suficiente con plantearse la práctica particular, sino es necesario plantearse además, la transformación de estas estructuras restrictivas, para lo cual es necesario acudir a fuentes teóricas críticas, que sirvan de soporte a esta toma de consciencia de las limitaciones de la práctica. La transformación de la acción dirigida a los valores de racionalidad, justicia, democracia y vida satisfactoria, se tiene que dar por medio de la auto-transformación crítica de los prácticos. Los trabajos de Kemmis, Carr, Grundy y MacTaggart se inscriben en esta línea.

Los rasgos específicos que caracterizan a la I-A, independientemente de su enfoque son:

- Integra el conocimiento y la acción, ya que convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio.
- Cuestiona la visión instrumental de la práctica, ya que incorpora los fines de las prácticas sociales, en nuestro caso la educativa, como parte del proceso de I-A y las actuaciones deben analizarse con relación al valor educativo que tienen por sí mismas como experiencia.
- Es realizada por los implicados en la práctica que se investiga.
- Tiene como propósito mejorar o transformar¹⁶ la práctica, tanto de sus cualidades internas, como de las condiciones en que ocurre.

¹⁴ Véanse los tres modelos de la I-A en: Contreras Domingo, José (1995) "¿Qué es? y ¿Cómo se hace?" En: *Revista de Pedagogía No. 224*. Abril de 1994. España. También se puede consultar: CD-ROM Cuadernos de Pedagogía. 21 años contigo. Actualización.

¹⁵ En América Latina, primordialmente, se ha desarrollado un enfoque de la I-A que hace mayor énfasis en la participación social de los sujetos y se orienta hacia la militancia política, como es el caso de Fals Borda y Paulo Freire; para esta tesis nos ubicamos en el enfoque crítico de la I-A y no en la Investigación Acción Participativa (IAP).

¹⁶ Consideramos importante señalar hacia dónde va la orientación de los cambios, dentro de un sistema social, ya que no se dan en una sola forma; pueden ser según afecten los aspectos estructurales o los aspectos fenoménicos, o según afecten a toda la sociedad o a un ámbito restringido de ella. Así tendremos que cuando abarca todo el sistema en su estructura nos referimos a una transformación, pero si es sólo a

- Supone una visión sobre el cambio social, que orienta sobre qué tipo de cambio, cómo debe gestarse, hacia dónde debe conducir y quiénes son sus protagonistas.

Al mismo tiempo y considerando lo que Taylor y Bodgan señalan en relación a “Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio” (1987, p.20), hago el planteamiento de que mi condición de profesora de educación primaria en la formación profesional inicial, así como en el rol de formadora de formadores que ahora desempeño en la Universidad Pedagógica Nacional, me lleva a pensar-me desde un lugar diferente, en un contexto que ya no es igual al de hace 21 años en la docencia básica, que me hace ver con “otros ojos” el lugar en el cual habité y desarrollé una práctica.

Por lo tanto, al haber trabajado la investigación desde la metodología de I-A, reconozco que se dio un proceso de implicación, desde el cual identifiqué mi interés y deseo por el problema abordado, así como en la elección del desarrollo de la intervención mediante el dispositivo grupal en el cual se favorece el acercamiento a los procesos de subjetivación que los profesores privilegian de forma natural y en el contexto en el cual se dan.

Se hace necesario señalar cómo se ha conceptualizado a la implicación para identificar la manera en que se entiende e interviene en esta investigación, ya que:

(...) el cuestionamiento de la relación desde la que se produce el conocimiento, el análisis de las situaciones concretas, es lo que puede determinar los límites históricos de dicho conocimiento. El análisis de la implicación es lo que nos permite relativizar históricamente nuestras "verdades", abriendo, en el terreno mismo, la posibilidad de reflexión sobre nuestro propio entendimiento. (Manero, 1990, p. 134)

Para Lourau el concepto de implicación procede de una mezcla de influencias cristianas, existencialistas, fenomenológicas y psicologistas que orientan su utilización a juicios de valor sobre uno mismo o sobre los demás, para identificar el

una parte de éste hablamos de innovación. Si abarca sólo aspectos fenoménicos en el nivel macro, hablaremos de una reforma; si lo es en el nivel micro, nos referimos a una novedad. Véase: Aguerrondo, Inés (2001) *Curso regional sobre "Planificación y Formulación de Políticas Educativas"* . Buenos Aires, IIPE-UNESCO. p. 3-5

grado de activismo, de indentificación con una tarea, la cantidad de tiempo que se dedica, así como a la carga afectiva invertida en la cooperación.

La implicación, como concepto teórico, tiene su génesis en el marco del Análisis Institucional, bajo la influencia de la contra-transferencia institucional en Psiquiatría y en la intervención socioanalítica; en su origen social, la implicación es vista como un nudo de relaciones que al estar vinculada a la sobreimplicación, como una necesidad de implicarse, se ve como la ideología normativa del sobretrabajo y tiene que ver con la subjetividad-mercancía, en el sentido en el que Jules Celma (1971, citado por Lourau, 1991, p. 3) denomina “la explotación de la subjetividad, la cual sucede a la explotación de la objetividad del hombre en el trabajo alienado”.

Al hablar de implicación nos encontramos con lo que Ardoino (1988) llama las implicaciones psicológicas, por ejemplo, la estructura mental, la forma de la historia individual, que hace que se avive el deseo de ayudar a otros en una práctica profesional. Esto es lo que entiende por implicación libidinal.

Otra forma de implicación que considera el autor, son las implicaciones institucionales: “las pertenencias que marcan a cada uno en relación a su clase social de origen, sus afinidades, sus transversalidades, su salario, su estatus, por qué piensan, ven, escuchan, entienden, en función de la posición que ocupan” (Ardoino, 1988, p. 12). Por lo que es posible considerar que no puede haber neutralidad, ni objetividad en la investigación sino siempre una relación intersubjetiva con el objeto de conocimiento.

Cuando consideramos que la producción teórica está condicionada por no sólo por lo epistemológico, sino también por lo psicológico y lo institucional, se está dando cabida a la subjetividad del investigador en su relación con el conocimiento y con la realidad social que aborda, por lo que Ardoino (1980, p. 14, citado por Bedacarratx, 2002, p. 157) considera que la implicación del investigador comienza a ser entendida como “sesgo y factor relativizado de conocimiento”. Asimismo encontramos que “este modo pensar la implicación también habilita la relativización de nuestras verdades, posibilitando la reflexión sobre nuestro propio proceso de entendimiento” (Manero, 1990, citado por Bedacarraxt, 2002, p.157).

Lo importante para Lourau no es la implicación la cual está siempre ahí, sino “(...) el análisis de la implicación presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, en nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y no investiduras libidinales” (Lourau, 1991, p. 3).

Cuando nos encontramos en una investigación en la cual estamos muy implicados libidinal o institucionalmente, será más complicado mantener la vigilancia necesaria para identificar la forma en que se podría sesgar la investigación. La cuestión es encontrar los medios de establecer un distanciamiento y llevar a cabo la reflexión sobre nuestro actuar en la intervención, así como para la realización del análisis de lo trabajado en la intervención.

La noción de implicación que se asume en esta investigación también tiene que ver con su raíz etimológica del latín, “in-plicare”, que significa el hecho de que algo está “plegado” o doblado en el interior de algo que oculta lo que hay en su interior que, por tanto, aunque está, no es visible o perceptible; al visibilizarlo, considerando que mi implicación es tanto psicológica como institucional, se actúa desde una posición ética hacia la investigación y hacia los sujetos con los que se trabaja, como es en el presente caso, así como en la producción de conocimiento que resulta de este trabajo.

De la implicación personal y profesional con esta investigación es que identifico como posible una filtración de mi propia pertenencia a la docencia básica, tanto en el momento del desarrollo del trabajo de campo, como en el tratamiento y el análisis de la información, así como una posibilidad que lleve a falsearla; para prever esta situación, se mantiene una vigilancia que permita estar pendiente de no incurrir en estas situaciones.

En el periodo en que llevé a cabo el trabajo de campo con los docentes, además de comentarles sobre el proyecto de investigación para conocer más sobre cómo se desarrollan las prácticas docentes en este momento histórico, qué cambios han operado en las significaciones imaginarias sociales sobre el ejercicio docente y sobre el sentido de la profesión, también manifesté a los docentes sobre cuál ha sido mi formación y el conocimiento que tengo sobre la situación de la educación

básica, con la finalidad de que al conocer sobre mi origen profesional, se abriera la posibilidad de cierta empatía para que pudieran desplegar sus visiones y problemáticas.

Por lo anteriormente mencionado, es necesario señalar que todo investigador está implicado en el tema, en la estrategia metodológica, así como en las teorías de las que se vale, por lo que se hace necesario un ejercicio reflexivo sobre los conocimientos y contenidos con los que se inicia la investigación. Al respecto, Ramírez, Beatriz (citada en Murga, 2011, p.117) hace la siguiente reflexión:

(...) el momento histórico al que pertenece el investigador lo sitia: lo sitian las miradas disciplinarias con las cuales pensarlo [al objeto], lo sitia la violencia de un lenguaje que lo preexiste y que está destinado a la multivocidad y al equívoco, lo sitia la interpretación de la realidad que se le presenta natural lo que de suyo no lo es, lo sitian los discursos naturalizados, las herencias culturales, los ejercicios de poder, lo sitian las respuestas que los hombres han ensayado a lo largo de la historia como respuesta a su relación con la alteridad: la socialización, la educación, la cotidianidad administrada (...).

Por otra parte, durante varios años, he trabajado con los profesores desde una perspectiva de asesoría como acompañamiento en la formación permanente para la mejora y el cambio de sus prácticas; lo he realizado **con** ellos, reflexionando sobre nuestras prácticas¹⁷, persiguiendo la utopía de la transformación educativa, siendo ellos-nosotros los protagonistas de esa transformación; pretendiendo que el cambio hacia la transformación, aunque paulatino, se iniciaría desde abajo hacia arriba, desde los profesores frente a grupo, hacia el diseño de la política educativa; todo esto, en el marco de los trabajos en la Red de Educadores que hacen Gestión Compartida, del cual participo desde el 2004.

Al realizar el presente estudio, advierto mi lenguaje diferente; ahora me refiero al “trabajo de campo” que me permitirá entender, desde otro lugar, desde el trabajo **sobre** los docentes, los procesos en los cuales significan su vida, tanto profesional,

¹⁷ En tanto que la intención es cuestionar y criticar lo que desde la lógica conjuntista identitaria nos ha impelido a hacer, como parte de un pensamiento heredado el cual es necesario pero no suficiente para la vida en sociedad y para el desarrollo de una práctica social cualquiera. Éste se encuentra presente en las políticas de los sistemas educativos, las que responden a una dinámica mercantil y no a la formación de sujetos autónomos, en los tiempos actuales; políticas que son “asumidas” por los docentes generalmente sin mayor reflexión y sólo tratando de cumplir con lo que se pide.

como en las relaciones interpersonales, y que guían, orientan o influyen en su práctica docente. Aún así, desde este lugar, mi concepción sobre el sujeto-objeto de este estudio, no es un dato duro o parte de un experimento, sino una interpretación sobre el mundo cuyo efecto se manifiesta en la realidad educativa y en ambos sujetos investigativos (profesores e investigadora).

Este ejercicio de reflexión sobre la implicación, favorece entonces, la toma de decisiones sobre la estrategia metodológica a llevar a cabo para recabar información sobre el sujeto-objeto de estudio. Esta estrategia tiene que reunir varias condiciones para que la intención de trabajo con un sujeto-objeto se despliegue ampliamente y favorezca que el sujeto-objeto sea quien se exprese mediante un dispositivo grupal que lo genere.

La experiencia conformada en la labor de asesoría como acompañamiento con los docentes para investigar sobre sus prácticas, favorece el pensar en una estrategia de trabajo grupal, ya que este dispositivo no es nuevo y permite el adecuado manejo de las condiciones y conflictos que surgen en los grupos.

1.3. El trabajo grupal como dispositivo de investigación, mediante el Seminario Taller

El trabajo grupal es considerado como un dispositivo que detona la posibilidad de que sean los propios docentes quienes enuncien sus problemáticas, sentires y formas en que se entienden a sí mismos. En el curso del trabajo grupal se producen discursos y estos son la materia prima para el análisis y la interpretación de la información.

Se considera al trabajo grupal como un dispositivo de investigación importante para desarrollar con los profesores, ya que desde el inicio de nuestras vidas lo hacemos en el campo de lo grupal, como la familia a cualquier otro tipo de comunidad de convivencia, las cuales a su vez pertenecen a una sociedad determinada. Cuando nos integramos a otro tipo de instituciones (la escuela, el ámbito laboral) también lo hacemos como parte de grupos aunque no se tenga clara conciencia de ello ni de la pertenencia.

Por otra parte, los sociólogos consideran al ser humano como parte de una sociedad (conformada por diversos grupos), que a su vez es producto de un

devenir histórico y en la cual los sujetos se incorporan y viven en ella, ya sea asumiendo las determinaciones que ésta le plantea o realizando una tarea de crítica, cuestionamiento y hasta de transformación en ella.

Consideramos que el grupo es un todo dinámico en el que se producen fenómenos observables y manifiestos; también retomamos a Fernández, quien elabora una elucidación sobre el campo de lo grupal, plantea que los grupos se presentan como “nudos”:

Con la figura nudo se intenta subrayar los anudamientos-desanudamientos de subjetividades, los enlaces-desenlaces diversos, puntuales, simultáneos, fugaces o duraderos de subjetividades que se producen en los acontecimientos grupales. En este sentido preguntarse por la especificidad de lo grupal es abrir interrogación por las particularidades de tales anudamientos cuando se constituyen en lo que se ha dado en llamar pequeños grupos. (Fernández, 2002, p. 35).

En esta investigación enmarcamos al grupo en el campo de las teorías de lo grupal, desde las cuales

(...) se trata de comprender el campo de lo grupal más que explicar el grupo. Comprensión que abarca múltiples atravesamientos de lo social, lo psíquico, lo institucional, lo ideológico, etc. Conocer lo grupal es establecer conexiones, articular espacios, buscar nexos de intermediación para la comprensión de los fenómenos que en lugar de ser reducidos y simplificados se estudian en su complejidad (Souto, 1999, p. 40)

Respecto al campo de lo grupal, Fernández señala que es necesario “pensar lo grupal como un campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc. Lo grupal en un doble movimiento teórico: el trabajo sobre sus especificidades y su articulación con las múltiples inscripciones que lo atraviesan” (2002, p. 57).

El trabajo grupal implica mirar más allá de lo que sucede sólo en el grupo (por ejemplo, en las formaciones grupales) y a la vez, el grupo visto como un campo de problemáticas, nos abre las posibilidades de construirlo y de plantear lo que acontece en este ámbito como factible de ser abordado, desde los cruces o atravesamientos que se dan entre lo propiamente grupal y lo subjetivo-social, lo interno y externo, lo histórico y lo actual, en los espacios de posibilidades que se abren en estas relaciones y en toda su complejidad.

Desde esta perspectiva, se asume la conveniencia de llevar a cabo la recopilación de información para la investigación mediante el trabajo grupal, con la tarea explícita de que este dispositivo es considerado como una de las mayores posibilidades para pensar, actuar y construir alternativas, que resulta relevante para que el saber individual genere un saber colectivo que apunte a lo que en el campo grupal surja. Sin embargo, es necesario considerar que lo que aparece en el grupo tiene

(...) múltiples sentidos y aún así, se sabe que lo acontecido en una situación grupal es mucho más que aquello de lo que se puede dar cuenta; al igual que el ombligo del sueño freudiano, en un grupo siempre hay un plus del acontecer que escapa a su inteligibilidad, rarezas, sinsentidos que sorprenden, interrogan y desdican las racionalidades construidas (Fernández, 2002, p.136).

Al plantear al trabajo grupal como dispositivo de investigación e intervención se considera la potencialidad que ofrece el concepto de *dispositivo* para incursionar, desde diferentes dimensiones y enhebramientos, en lo que acontece al interior del grupo de profesores, el cual es entendido como una serie de posibilidades de que ocurra algo de lo que hay que dar cuenta y en donde se cruza la subjetividad de los participantes, así como la forma en que significan lo que ahí acontece. De igual forma se traza el bosquejo del constructo metodológico del trabajo grupal en el dispositivo, desde diferentes teorías de grupo, especificando lo que se retoma de cada una de ellas.

Al afirmar que al trabajo grupal lo consideramos como un dispositivo, es conveniente señalar cómo se concibe y cómo permite entender la relación entre uno y otro. Respecto a lo que es un dispositivo, este término es propuesto por M. Foucault para dar cuenta de un complejo entramado de fuerzas y discursos que permiten el ejercicio del poder; el dispositivo es abordado desde tres perspectivas: a) el dispositivo es un conjunto heterogéneo “que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: en síntesis lo dicho cuanto lo no dicho” (Foucault, 1983, p.184) por lo que el dispositivo es la red que se puede establecer entre estos elementos; b) el dispositivo tiene que ver con la naturaleza del vínculo que existe entre los elementos de la red, pues dependiendo del vínculo pueden visibilizarse u ocultarse

las prácticas discursivas y las no discursivas; c) El dispositivo puede ser visto como una producción histórica que ha tenido que responder a una urgencia, por lo que juega una posición estratégica dominante que supone la manipulación de relaciones de fuerza.

Deleuze abunda sobre el dispositivo de Foucault como:

(...) una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto por líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada) sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder, Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (...) Todo dispositivo se define por su tenor de novedad y creatividad, el cual marca al mismo tiempo su capacidad de transformarse o de fisurarse en provecho de un dispositivo del futuro (Deleuze, 1990, p. 155 y 159).

Ver el trabajo grupal como un dispositivo permite dar cuenta de la red de sentidos y significados que aparecen en el grupo, producto del cruce de diferentes líneas (saber, poder y subjetividad) que son de fisura, de fractura, de fuerza de objetivación, de objetivación y subjetivación, a la manera de una madeja, que cada integrante pone en juego en sus discursos y sus relaciones, que implican lo histórico-social, lo institucional-personal, con la subjetividad que cada participante trae u oculta en el trabajo grupal; esto es, el dispositivo nos lleva a desenmarañar sus líneas o a cartografiar, al recorrer tierras desconocidas, como señala Foucault, lo que en el dispositivo sucede; al mismo tiempo, el dispositivo del trabajo grupal es una creación para esta investigación específica y podrá transformarse o modificarse en otras investigaciones ulteriores, al mismo tiempo que podrá encontrarse alguna fisura no identificable en el momento de desarrollarla.

En el dispositivo de trabajo grupal se tiene como perspectiva que los participantes son los protagonistas directos de lo que se da en el mismo, ellos son los que tienen la voz para hablar sobre aquello que les preocupa y problematiza, sin censura;

favorece el desarrollo de un proceso colectivo de discusión y reflexión; permite colectivizar el conocimiento individual, potenciándolo en el saber colectivo. Se presentan técnicas concretas para generar el surgimiento de la información, planteando situaciones, ejercicios y otras acciones que faciliten el fluir de ésta. Hay un coordinador que favorece y facilita que esto suceda en el grupo, quien es capaz de mantener su rol sin descalificar o manipular la intervención y la información de los participantes.

El trabajo grupal como dispositivo para la investigación, se concreta mediante la estrategia del Seminario Taller “Elementos teórico-metodológicos para la reflexión, análisis y mejora de mi práctica docente”. Al conjuntar las bondades de ambas estrategias pedagógicas consideramos que el seminario-taller nos permitió trabajar con los profesores los aspectos teóricos y prácticos que conlleva el dispositivo grupal así como reflexionar ampliamente sobre la temática- problemática presentada.

Se ha definido al seminario como una reunión especializada, de naturaleza técnica o académica, que intenta desarrollar un estudio profundo sobre una determinada materia. El propósito de la puesta en marcha de cualquier seminario es que los asistentes entren de lleno y a fondo en una materia concreta y que además la estudien desde un punto de vista mucho más práctico. En el siglo XVIII es cuando se inventaron los seminarios de este tipo por los alumnos de la universidad alemana de Göttingen con el claro objetivo de poder llevar a cabo una serie de iniciativas con las que se unieran perfectamente lo que es la docencia en sí y también la investigación.

En los seminarios se aprende de forma activa ya que los participantes deben buscar y elaborar la información en el marco de una colaboración recíproca entre sí y a partir de la interacción con el especialista.

Por otra parte, el taller se refiere a grupos de personas se encuentran en un corto período de tiempo para concentrarse en un área definida específicamente para discutir. Los objetivos de un taller pueden ser diferentes: la resolución de problemas, entrenamiento o trabajo en equipo.

Las características de un seminario y de un taller favorecen que este tipo de trabajo resulte significativo para los profesores, ya que no se “dieron” conocimientos, técnicas o “recetas” para mejorar su práctica, sino que ellos tuvieron una participación protagónica para hacer explícitas sus ideas y reflexiones acerca de qué es su práctica, cómo la realizan y cómo pueden avanzar en proponer acciones para cambiarla y mejorarla, así como sus condiciones laborales y el rol que desempeñan en la institución educativa. Además de que nos permitió desarrollar distintas técnicas y actividades que permitieron que los profesores se “engancharan” en el trabajo de ver-se, narrar-se y juzgar-se, para conformar su doble.

Asimismo, consideramos que el Seminario Taller “Elementos teórico-metodológicos para la reflexión, análisis y mejora de mi práctica docente”, al presentarse como dispositivo grupal, favoreció el despliegue de la subjetividad de los profesores, permitió el cruce de líneas en las que se encuentra el poder, el saber y la subjetividad y permite que los profesores actúen como grupo trabajando para ello, de acuerdo a las teorías de lo grupal; asimismo, favorece que emerja su discurso y se expresen sin la censura que aparece en los espacios formales institucionales en los que desarrollan su práctica, como es el Consejo Técnico.

Al mismo tiempo, el Seminario Taller se constituyó en un espacio político en el cual se pusieron en tensión las contradicciones que viven en el día a día los profesores, con la posibilidades de realizar acciones que los lleven a reformular su rol docente, su práctica y su papel en la generación de cambios necesarios para que la sociedad los valore de manera diferente a como sucede en el momento actual. Este tipo de situaciones, además, los encamina hacia avanzar en la conformación de su autonomía, al darse cuenta de que es posible que ellos se organicen para darse su propia ley, para cuestionar y proponer nuevas formas de realizar su quehacer, para de generar nuevas y diferentes reglas y normas de convivencia y de trabajo.

En la negociación establecida con la Jefe de Sector, se consideró conveniente plantearle a los profesores un espacio formativo alternativo a los TGA, en el que pudieran reflexionar sobre su práctica y trabajar elementos de la teoría que les apoyara para pensarla. Fue así que se planificó esta estrategia para realizar el

trabajo de campo, en la cual tanto los docentes como la investigadora obtuvieran un beneficio mutuo.¹⁸

Se presenta como Anexo 3 la planeación por sesión así como los propósitos del seminario, los cuales se entretajan con los propósitos de la investigación, la cual se dio a conocer a los profesores participantes, a la Jefe de Sector y a la Coordinadora del Área Académica 5 de la UPN.

Por otra parte, para sustentar el trabajo grupal se retoman las teorías que fundamentan el trabajo de diferentes tipos de grupos con los que hemos venido llevando a cabo los procesos formativos con los profesores en otros momentos; se retoman elementos de algunas perspectivas teóricas que apoyaron la intervención aunque no se hace una lectura de la información desde cada una de ellas; la mayoría de estas perspectivas consideran al psicoanálisis como una teoría necesaria para el análisis de lo que sucede en el grupo. Para esta investigación se constituye sólo en un referente que nos puede auxiliar en la interpretación de la información, pero que no se constituye en la forma de hacer interpretación.

El enfoque que es común a los tipos de grupo que sustentan la intervención es el psicoanalítico terapéutico, pero para los efectos de la investigación esta parte tampoco es considerada, ya que no es el propósito en que se centra este trabajo.

El trabajo grupal no es nuevo para los mentores, porque si bien hasta hace algunos años todavía su trabajo en aula era un trabajo en solitario, los cambios en las políticas educativas actuales los han llevado a conformar grupos o “colectivos” escolares para abordar los problemas de la escuela, en colegiado¹⁹, lo cual tienen que hacer, al menos para cumplir con lo que les requieren.

La propuesta de trabajo grupal, aprovechando los tiempos oficiales en que los profesores dedican a su formación, no fue ajena para ellos; sin embargo, aunque se reúnen en grupos de tipo escolar para actualizarse en los Talleres Generales de Actualización, en los cuales un docente les enseña lo que se considera conveniente

¹⁸ Se llevó a cabo un acuerdo con la Coordinadora del Área Académica 5 de la UPN en la que se hizo el reconocimiento de la participación en el seminario mediante una constancia avalada por la universidad.

¹⁹ Si esto se ha realizado en la escuela tal cual se planteó o no, queda fuera de las consideraciones de este trabajo.

para la formación continua de los docentes, estos grupos no trabajan bajo ninguna modalidad específica que tenga que ver con la teoría de grupos, puesto que la finalidad sólo se centra en que los profesores conozcan algún tema o metodología de enseñanza-aprendizaje o las condiciones de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que es lo que actualmente se está tratando de implementar en el Sistema Educativo Nacional.

Este sistema en nuestro país no ha favorecido el trabajo en grupo, sino más bien el individualismo y la competencia; sin embargo, los tiempos actuales requieren de plantear propuestas colectivas para llevar a cabo los cambios que se requieren en una sociedad orientada por la rapidez y la vertiginosidad.

Enseguida se plantean los sustentos que apoyan el trabajo en el dispositivo grupal y los tipos de grupos que enmarcaron el trabajo de campo:

a) Grupos de Formación. Se retoma la propuesta específica de Marta Souto sobre estos grupos; la autora señala que un grupo de formación tiene por finalidad el desarrollo de la persona adulta en relación con su posición profesional, y que si bien no pretende la cura como en un grupo terapéutico, el punto de contacto entre éste y el de formación está en los procesos psíquicos que la formación puede movilizar. En estos grupos se trabaja con técnicas diversas de producción que varían según el tipo específico de formación de que se trate; pueden ser técnicas para la facilitación de los procesos grupales y de formación (reformulación, espejo, señalamiento) y con técnicas de elucidación para la interpretación de las situaciones, de las relaciones y las representaciones de los sujetos (señalamiento e interpretación).

Souto perfila a los grupos de formación desde su propia conceptualización bajo la mirada de la complejidad y la multirreferencialidad teórica y desde allí nos dice que el grupo de formación puede ser visto a la vez:

- Como un proyecto social que surge del cruce de demandas cambiantes del medio socio-cultural y de demandas de formación de los sujetos adultos.

- Como un entrecruzamiento de múltiples dimensiones (social, ideológica, política, institucional, técnica, organizacional, personal) y de diversos registros (en niveles simbólico, imaginario y real).
- Como un proceso dialéctico, una praxis en movimiento que lucha por su existencia; ésta se expresa en luchas y tensiones: entre las tendencias a la institucionalización y las que impulsan desarrollos de la grupalidad en tipos de complejidad crecientes; entre sostener su encuadre de formación y quedar transformado en otro tipo de grupos, etc.
- Como un proyecto compartido que da lugar a su vez a que cada uno de sus integrantes realice su propia trayectoria de formación en virtud de su proyecto profesional.
- Como un espacio transicional que permite transformaciones, cambios, desarrollos en las personas que forman parte de él.
- Como un lugar de producción, de acción, de transformación que se abre a las problemáticas sociales, económicas, laborales e intenta dar respuestas.
- Como una posibilidad de desarrollo dentro del campo de lo grupal, una virtualidad que toma existencia mediando un dispositivo grupal.
- Como un espacio intermediario entre la sociedad, la institución y los sujetos. (Souto, 1999, p. 52).

Desde otras concepciones de los grupos de formación y en la que plantea Souto, se aprecia sólo un matiz, se considera a la perspectiva psicoanalítica como uno de sus sustentos, sobre todo en cuanto a que la formación se compromete con un nivel de movilización de los procesos psíquicos primarios; sin embargo, este aspecto no se recupera en la propuesta de trabajo grupal que se hace en esta investigación ya que no se tiene el dominio de la teoría psicoanalítica para hacer un análisis desde ella.

Sin pretender arribar a una antinomia, lo que nos ha interesado retomar de este tipo de grupos es precisamente la condición de que la formación moviliza procesos psíquicos que van a aparecer de diversas formas mediante las técnicas trabajadas con los profesores; en este sentido, incorporamos la perspectiva castoridiana en cuanto a que la psique es una organización la cual sólo es pensable como “inmersa en lo socio histórico entramando prácticas o discursos (hegemónicos o no), sexualidad, ideales,

valores, ideología, poder, identidad, prohibiciones” (Franco, 2003, p.14) y que es coincidente con lo planteado por Souto en cuanto a las dimensiones que están presentes en el grupo y que, además, es desde donde se realiza el análisis de la información surgida del trabajo grupal con los maestros.

En el trabajo de campo realizado, si bien no se conformó un grupo de formación de amplia duración, el tiempo de trabajo con los docentes permitió plantear varios de los problemas que les provocan malestar, así como hacer algún tipo de análisis sobre sus prácticas poniendo sobre la mesa las condiciones de diversa índole que se entrecruzan en su labor docente. Asimismo destacamos los diversos cruzamientos que se dieron entre lo personal, lo institucional y lo social durante el tiempo en que se trabajó.

b) Las Formaciones grupales. Éstas surgen en los procesos dinámicos en los cuales, en espacios intersubjetivos (clases escolares, espacios intersticiales), entran en relación sujetos individuales que pertenecen a una institución educativa específica; Souto (2000, p. 87) las caracteriza como construcciones que surgen en el campo de lo grupal, de la intermediación de los sujetos, sus necesidades, deseos y expectativas y la institución con sus propias características culturales, históricas, su estilo, imagen e identidad; además de que se generan en espacios de carácter transicional y tienen una función transicional tanto para los sujetos como para la organización; igualmente posibilitan la articulación de lo social, lo institucional y lo subjetivo. Así mismo ponen en conjugación procesos sociales y psíquicos de ligazón entre los miembros, por un lado, y éstos y la institución, por otro.

Si bien estas formaciones se centran en el nivel de lo grupal, el descubrimiento y la descripción de las formaciones revelan la importancia de los rasgos idiosincráticos de las instituciones, así como también la dimensión del sujeto. Souto se centra en formaciones grupales en las instituciones educativas y desde esta óptica trata de responderse ¿por qué se agrupan los sujetos en cada caso? ¿cómo se ligan?, lo cual da cabida a las diversas formaciones, de las cuales nos son significativas por encontrarlas presentes en la organización grupal: la serie institucionalizada, las formaciones

larvarias, el grupo especializado en la disciplina, la rutinización de las prácticas, la seriación pedagógica y el desdoblamiento de la cultura.

Para nosotros son relevantes estas formaciones porque parte de la información que se rescata, se hace en este tipo de agrupaciones, en los espacios de espera, de tránsito de un lugar a otro, de reconocimiento de los integrantes del grupo y de pláticas informales, la cual se registra en las notas de campo. El reconocer estos espacios nos es favorable ya que mucha de la información nunca surge al interior del grupo y sí en este tipo de formaciones, que tal vez por ser tan informales, no tienen un reconocimiento específico, pero que son valiosas sobre todo para la recuperación de información.

- c) Grupos de aprendizaje.** Este tipo de grupo tiene su fundamento en el Grupo Operativo el cual es concebido por Pichón Riviere: “es un conjunto de personas con un objetivo común al que intentan abordar operando como equipo (...) En el campo de la enseñanza, el grupo se adiestra para aprender y esto sólo se logra en tanto se aprende, es decir mientras se opera” (Pichón Riviere citado por Bleger, 1985, p. 57)

Retomamos de los grupos de aprendizaje la necesidad de que el grupo trabaje por y para sí mismo, en la conciencia de ser grupo. No cualquier tipo de grupo tiene como propósito constituirse en grupo para actuar como tal. En el grupo de aprendizaje se da la tarea, entendida como la elaboración de las ansiedades básicas con que llegan las personas al grupo: miedo al la pérdida de las estructuras existentes de cada individuo (ansiedad depresiva) y miedo al ataque en la nueva situación (ansiedad paranoide); “Estas dos ansiedades coexistentes y cooperantes configuran la situación básica de resistencia al cambio que debe ser superada (...) por un proceso de esclarecimiento que va de lo explícito a lo implícito” (Pichon-Riviere, 2001, p. 153).

Podemos decir que la tarea consiste en el abordaje de estas ansiedades donde el objeto de conocimiento se hace posible mediante la elaboración, proceso que implica la ruptura de las pautas estereotipadas que dan cabida

al estancamiento del aprendizaje; sin embargo, no siempre el grupo logra arribar a esa tarea funcionando como grupo, en el interjuego de subjetividades se encuentran obstáculos y eso es lo que impide su realización completa.

La teoría de los grupos operativos se preocupa por identificar esos obstáculos y por buscar medios para superarlos, por lo que se señala que “ (...) bajo la tarea explícita, subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación (...)” (Zarzar, 2000, p. 25)

La tarea implícita será aquella parte de la tarea, que sin ser expresada, se supone incluida en la tarea explícita, la cual va a consistir en la superación de los obstáculos que impiden que el grupo funcione como grupo, o sea, es el grupo mismo. Por lo que:

La tarea-guía latente, que el coordinador descubre por debajo de la tarea guía-manifiesta, consiste en considerar que lo que le ha sido dado es un *grupo en sí*, inconsciente de sí mismo y que su tarea será la de convertirlo en un *grupo para sí*, en el que la propia estructura del grupo se haga explícita e instrumental para sus miembros (Zarzar, 2000, p. 26).

Trabajando el grupo para sí, siempre orientará la dinámica que se suscita en el diario devenir hacia seguir funcionando como grupo, haciendo hincapié sobre aquello que le interfiere y le modifica la posibilidad de hacerlo, siendo responsabilidad directa del coordinador el abordar esta tarea implícita.

Al abordar este enfoque de trabajo con grupos, vamos caminando hacia la posibilidad de considerar al grupo como algo que “está siendo, nunca más que proceso, que formación en constante cambio, que devenir en tiempos y espacios” (Zarzar, 2000, p. 29). Por lo tanto, el grupo y su coordinación están encaminados a dirigir sus esfuerzos para funcionar como grupo, de forma constante y continua, por lo que se fortalecerán los vínculos que se den en esta operatividad; en el caso de los docentes de básica, se contribuye a que

los nodos o colectivos de profesores se vayan entrelazando para arribar a las tareas comunes que tienen que realizar.

En el grupo de profesores con el cual se llevó a cabo el trabajo de campo, se tuvieron en cuenta estas particularidades de los grupos de aprendizaje, tanto en el aspecto de la coordinación como en el de la operación (tarea explícita e implícita), ya que la construcción del concepto de grupo representó una tarea importante para los profesores. No se manejaron otros elementos de los grupos de aprendizaje que tienen que ver con el psicoanálisis, como los momentos iniciales del aprendizaje que señala Pichón (2001), por la corta duración del trabajo y por la múltiple referencialidad del trabajo de campo para la investigación.

d) Grupos de discusión. Esta técnica grupal es la que Jesús Ibáñez propone como parte de las corrientes de la Escuela Crítica de las Ciencias Sociales. Desde esta propuesta, el grupo de discusión articula una forma espacial de conjunción de individuos, con la conversación como forma de interacción, esta forma de conversación reviste la particularidad de que sólo se habla, se dialoga, pero no se actúa y el producto de la discusión grupal es un discurso el cual será analizado por el investigador.

De acuerdo a esta propuesta, el grupo está conformado por entre cinco y diez personas para facilitar la conversación, aunque es competencia del preceptor determinar el número; es tarea de éste intervenir lo menos posible en el desarrollo de la discusión, así como no introducir juicios de valor sobre el tema y acomodar su lenguaje a las características del grupo. De la misma forma, cuando el grupo calle o se enoje, tenderá a recapitular las opiniones vertidas por los participantes; cuando el grupo se aleje del tema, interrumpirá las desviaciones temáticas y dirigirá la discusión al momento y al tema en que se dio la desviación.

Ibáñez plantea dos momentos para el grupo de discusión; primer momento: la recolección de la información y el desarrollo del grupo de discusión de aproximadamente una hora; el segundo momento: la interpretación y el

análisis del texto. Respecto a este segundo momento, Ibáñez señala que quien analiza:

(...) se enfrenta con un discurso que constituye una masa imponente de datos que tiene que reducir a la unidad: ningún procedimiento algoritmizado (como el que utiliza el ordenador) puede generar esa unidad; esa unidad sólo el cuerpo humano la puede intuir (mediante la interpretación), pero esa intuición ha de poder ser validada posteriormente. (Ibáñez, 1979, p. 320, citado por Tarrés, 2004, p. 209)

El analista debe pasar del enunciado empírico al espacio teórico y viceversa, lo cual le puede ocasionar tres problemas: la selección de los datos pertinentes, la selección de las teorías capaces de acoger y explicar los datos y la evaluación de las condiciones de aplicabilidad de los elementos de la teoría y de la teoría de los elementos.

Esta técnica fue empleada para la discusión del tema de deserción escolar una vez que se hubo escuchado el audio de “Jurado 13” que plantea esta problemática así como sus posibles causas y repercusiones, lo cual da cabida a una discusión sobre las prácticas docentes, directivas y sociales presentes en este problema. Se considera al grupo heterogéneo de profesores participantes como representativa de los docentes de escuela primaria pública, ya que fueron elegidos de forma aleatoria sin considerar edad, sexo, años de servicio u otras variantes, solamente su disposición a participar y el laborar en doble turno.

- e) Grupos de reflexión.** Este tipo de grupo nació como una variante del Grupo Operativo, al igual que el Grupo de Aprendizaje, adquiriendo después especificidad propia. Se trata de un grupo orientado a la toma de conciencia por parte de sus integrantes, de los fenómenos que se dan en la implementación de proyectos de trabajo en equipo, grupales e institucionales, mediante una elaboración reflexiva que no se conduce mediante un criterio de pertinencia a la tarea, sino mediante el aprovechamiento intensivo de las situaciones conflictivas que atraviesa el proyecto o el grupo. En el grupo de reflexión se evita segregar o separar los problemas del grupo, aprovechándolos en cambio, para transformar los

obstáculos teóricos y prácticos en descubrimientos y nuevas técnicas o herramientas de trabajo.

El grupo de reflexión se constituye a partir de un grupo pre-existente que desempeña una tarea, el cual formula una demanda a un tercero relativa a una o varias situaciones del conflicto o dificultad por las que atraviesa el grupo; este tercero es el conductor del grupo de reflexión quien articula un dispositivo que, conducido bajo las reglas técnicas del grupo operativo, aprovecha al máximo posible la experiencia previa y recursos del grupo,

(...) delimitando la contribución de los estilos personales, figuras dramáticas, redes comunicacionales y esquemas estereotipados del grupo para la resolución de tareas y afrontar las situaciones conflictivas. Las subtareas del grupo de reflexión se orientan al ensayo de los obstáculos a la tarea, la reproducción de conductas conflictivas, la previsión de nuevos obstáculos. El referente interpretativo que utiliza el conductor es la relación del grupo con el proyecto al que el grupo es funcional (Delgado, 1994, p. 356).

Las características del grupo de reflexión lo hacen ver como un dispositivo de acción y cambio, que se utiliza como herramienta de trabajo en una intervención institucional o para la formación permanente de los profesores.

Para esta investigación, el grupo de reflexión aunado a los aportes del psicodrama fue muy relevante, ya que permitió advertir y abordar los problemas que viven los docentes así como las formas en que los resuelven, mediante las puestas en escena de estos mismos.

- f) **Psicodrama.** Es una técnica propuesta por J. L. Moreno que tiene como principal finalidad llevar el drama a la escena para apoyar en la cura del o de los pacientes, ya que se lleva a cabo en grupo. Combina la técnica de la escena con la técnica situacional y la escena dramática pasa a ser actuada, representada por el sujeto mismo; ya no se trata de provocar sólo descripciones verbales de escenas, sino la actuación libre y total de la personalidad. Si bien su propósito es terapéutico, también se considera una técnica de investigación en grupos.

Moreno señala que el Psicodrama no es sólo una terapia, sino también una concepción filosófica del mundo, ya que de alguna manera denuncia y critica

el funcionamiento opresor de las instituciones, al considerar que el niño al nacer es un ser creador, oprimido y restringido por una cultura rígidamente normativa que, mediante sus instituciones como la familia, la escuela, la iglesia y la empresa, normalizan los impulsos creativos del niño.

Moreno se basa en la etimología de la palabra drama que en griego significa cosa o acción hecha y la unión con psique, da al Psicodrama el significado de psique en acción o ciencia que explora la “verdad” mediante métodos psicodramáticos.

Para Schützenberg (1974, citado en Espina, 1995, p.131), el Psicodrama es “la realización total de la psique (alma) mediante la acción (drama) según un método de pedagogía y terapia activa; trata un problema que implica a un sujeto o a un grupo de una manera personal o privada (sus problemas, su psique)”

En el Psicodrama clásico o de grupo, se exploran los roles así como el átomo social del protagonista, todo ello en el “aquí-ahora” de la dramatización. Para efectos de esta investigación la conceptualización de Blatner (1986, citado en Espina, 1995, p. 136) se retoma como la que más nos apoya en su operación, la cual señala que “el Psicodrama es el método por el que se puede ayudar a una persona a explorar las dimensiones psicológicas de sus problemas, por medio de la representación de sus situaciones conflictivas, en vez de sólo hablar de ellas”.

Las fases del Psicodrama son los diferentes momentos de una sesión psicodramática y ocurren en una sesión, pero pueden darse sesiones sin que ocurra alguno de ellos:

- Caldeamiento.- es la preparación para la representación; difiere según la fase de desarrollo del grupo. En la inicial, que es de dependencia y caos, se precisan una serie de ejercicios de confianza y vinculación que fomenten la cohesión; también permite deshacer los bloqueos físicos con ejercicios.
- Dramatización.- es la representación de la vida, sueños, fantasías y temores del protagonista; se desarrollan en lo imaginario y no importan

tanto los factores estéticos como los éticos. En la dramatización hay una puesta en juego total, donde intervienen la palabra y la acción fundiéndose ambas. Espina (1995) comenta que a través de esta puesta en juego, se suma el lenguaje corporal y gestual al verbal; el sujeto no relata algo sobre sí mismo, sino que todo su ser habla por él y de él; se establece una comunicación entre los planos racionales, emocionales y corporales que se conectan en el aquí y ahora.

El pasado, el presente y el futuro se funden en un presente inmediato que elimina el tiempo cronológico y hace surgir el tiempo intemporal del psiquismo; la relación del protagonista con los otros miembros de su átomo social es revivida y observada en el aquí y en el ahora; el “como sí” de la acción psicodramática establece un nexo fluido entre lo imaginario²⁰, lo real y lo simbólico, suprime las barreras que los separan y los unifica en una nueva realidad que es más completa.

También hace que se desmorone la defensa a través de la palabra puesto que la obliga a acompasarse al lenguaje del cuerpo y por último, la acción produce una movilización de los potenciales creativos de los sujetos; es el desarrollo de la espontaneidad creadora a través del juego no estereotipado, lo lúdico como creativo.

- Eco o comentario grupal (sharing).- este es el momento de compartir, ya que tras la emoción de la representación, los asistentes pueden sentirse contagiados de lo sucedido en la escena; a veces un silencio de reflexión es el paso previo a la necesidad de comentar los recuerdos, fantasías, conexiones con el propio sujeto que la representación ha suscitado. Esta parte representa una caja de resonancia de la escena, así como un análisis de la misma.

²⁰ Para este estudio cuando se habla de imaginario no nos centramos solamente en las representaciones o la imaginación de los sujetos, sino se hace alusión a lo imaginario en un doble sentido: “como imaginación radical, es decir, capaz de crear un flujo constante de representaciones deseos y afectos; como [imaginario] social instituyente en tanto creación colectiva de nuevas significaciones sociales” Jiménez, Marco (2007:94) en: Fuentes, S. (2007) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. Edit. Casa Juan Pablos, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, México.

Esta técnica²¹ constituyó una herramienta muy importante para conocer cómo viven los profesores las problemáticas a las que se enfrentan en su práctica, cómo las significan y las formas en que las resuelven.

La experiencia de poner en la escena “el drama” que viven a diario, les permite a los profesores identificar que comparten cosas similares entre ellos, en su día a día y que sus soluciones no son precisamente las que favorecen la formación de sus estudiantes; esto es lo que insiste en sus representaciones y lo que nos dará cabida a la construcción de sentidos. Las escenas planteadas por ellos, permiten el análisis con el corpus teórico.

1.4. Otras estrategias desarrolladas en el dispositivo grupal

Otras técnicas que fueron igualmente valiosas para conocer las formas en que subjetivan y significan los profesores sus prácticas y la formación inicial y en servicio que reciben, fueron:

- **La Historia Escolar.** Esta técnica se realizó como parte del trabajo grupal pero se aborda por separado por la relevancia que tiene para comprender los sentidos que los profesores han construido en el ámbito profesional, desde la recuperación de su historia escolar, de forma individual.

Para abordar esta forma de trabajo en el grupo, se recuperan las perspectivas de la Historia de Vida en Sociología desde los estudios de Gaujelac (2005) al tratar de dar sustento a la Sociología Clínica, así como algunos elementos de la Autobiografía basada en la mirada de Foucault, trabajada por Manuel Martínez (2011).

La Historia de vida para Gaulejac se refiere a que:

(...) los relatos de vida no expresan solamente historias singulares, son al mismo tiempo historias de familia, historias de clases sociales, historias de pueblos y de ciudades, historias multiculturales, así como de miradas sobre la sociedad que conducen a la relación con el dinero, con el amor, con los ideales, con el trabajo, etc. (...) hemos podido comprobar la hipótesis central de nuestra propuesta: el individuo es producto de una

²¹ El trabajo con esta técnica es la primera vez que se realiza por la investigadora después de una vivencia formativa al respecto con la Dra. Beatriz Ramírez Grajeda en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, a quien agradezco su disposición para incorporarme a su grupo.

historia en la cual busca devenir sujeto (...) Proponemos construir una teoría permitiendo los procesos sociales-psíquicos, es decir, las influencias recíprocas entre el mundo de los fenómenos sociales y el mundo de los procesos psíquicos (Gaulejac, 2005, p. 11 y 15).

Consideramos a la aproximación biográfica de los relatos de vida, específicamente de la historia escolar como un relato de vida, como un método de investigación que contribuye a capturar la multidimensionalidad de lo vivido por los sujetos-objetos del estudio, lo cual a su vez nos permite apreciar su inscripción dentro de las determinaciones múltiples ya sean familiares, sociales o culturales.

Se trata de ubicar al individuo como producto de sus condiciones de existencia, como una condensación de las relaciones sociales en las cuales está inscrito. Al respecto, Franco Ferraroti (citado por Gaulejac, 2005, p. 22) dice:

Toda práctica humana individual es una actividad sintética, una totalización activa de todo el contexto social. Una vida es una práctica que se apropia de las relaciones sociales (las estructuras sociales), las interioriza y las transforma en estructuras psicológicas por su actividad de desestructuración-reestructuración.

Se trata también, de aproximarse a los sujetos, de tomar en cuenta lo que viven, de producir las significaciones sobre sus prácticas y sobre sus representaciones sociales que hagan eco en su propia capacidad para interpretar sus acciones, con lo cual nos acercamos a la finalidad de esta investigación.

En lo que concierne a la Autobiografía, Manuel Martínez²² señala que:

(...) la escritura autobiográfica [se concibe] como un proceso de reconocimiento del ser humano como sujeto social, y como un procedimiento a través del cual el hombre se observa a sí mismo, se analiza y se interpreta, trata de descifrarse como sujeto y reconocer tanto su propia subjetividad como los procesos de subjetivación vividos en sus diferentes momentos y etapas, según las posiciones de sujeto que haya ocupado (...) Esta inquietud parte del supuesto que para entender quiénes somos como docentes, y cómo hemos llegado a ser lo que somos, se requiere entrecruzar las vivencias personales con las experiencias escolares, tanto en la posición de alumnos como en la docentes; de igual forma, que esto se puede lograr mediante un ejercicio de escritura de sí mismo. (De Alba y Martínez (coords.), 2011, archivo word).

²² De acuerdo a los estudios que viene desarrollando con profesores de educación básica en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Martínez, en su estudio, se propone retomar los elementos de una investigación genealógica para abordar la autobiografía de los profesores y, desde esta mirada, señala que las nociones de sujeto y de subjetividad se convierten en temas obligados al entrecruzarse con lo biográfico, por lo menos en dos dimensiones: a) como intento de lectura de lo social desde los sujetos o como mediación de la propia experiencia y la construcción social de la realidad y b) como recurso para explorar y comprender la subjetividad, los sentidos y representaciones de los sujetos, según los hechos, procesos y acontecimientos vividos.

Llevar estas dimensiones a la autobiografía de profesores significa promover una analítica de la subjetivación o de los modos de subjetivación, como les llama Foucault, en las prácticas docentes, mediante los cuales, develar en la memoria de esas prácticas aquellos rasgos que hablan del movimiento en el que un docente va constituyendo su experiencia.

Los aportes que nos brindan la Historia de vida y la Autobiografía nos sirven de referente importante para la solicitud y el análisis la Historia Escolar, ya que la enmarcamos como un relato de vida que narra una parte de su biografía sobre cómo vivieron su escolaridad, cómo llegaron a ser docentes, cómo se van conformando los significados de ser profesores, de su formación y de su práctica, todo ello como parte de sus historias familiares y sociales, ya que se advierten claramente en los relatos que escribieron ellos mismos.

- Cine-debate. Esta técnica se llevó a cabo en el dispositivo grupal, pero sale de los procedimientos que regularmente son considerados como propios de éste, por lo cual lo desarrollamos por separado.

Se considera al cine como:

Una forma de cultura que combina la fotografía, la literatura, la actuación y la música para crear un arte que tiene muchos matices y puede ser un espejo de la vida o puede ser la vida a la que aspiramos o la que no se desea; nos hace entrar en una experiencia estética que nos produce emociones y al mismo tiempo nos hace reflexionar sobre el comportamiento humano²³.

²³ Entrevista a Lucero Frago Lugo, ganadora del primer lugar del 5º Concurso Fósforo de Crítica Cinematográfica del FICUNAM 2015, en la categoría Posgrado.

El recurso del cine como forma de proyectar las problemáticas sociales y la resistencia de la población ante ellas, ha sido utilizado por los cineastas con la intención de desvelar las condiciones de gobernabilidad de los Estados; así se destaca en el fragmento de esta entrevista al argentino Felipe Pigna²⁴:

Creo que en el cine se encuentran, conviven todas las manifestaciones del arte, y me parece fundamental en esta época donde la cultura oficial se vuelve cada vez más mediocre y se torna más difícil para la mayoría el acceso al arte y a las formas expresivas del ser humano por el desinterés manifiesto del poder hegemónico. Desalentar y combatir la creatividad es una de las tareas fundamentales del poder. Yo uso el cine y la realización de documentales como un arma contra el poder. En mis clases los chicos conocen y disfrutan del surrealismo de Buñuel, de la corrosiva ironía de Buster Keaton o los Hermanos Marx. Y lo notable es que ellos hacen otras lecturas de estas películas, ven otras cosas, se inventan cosas y entienden, como Magritte, que una cosa es la realidad y otra el arte, que no tiene ninguna obligación de ser copia de nada²⁵ (Cuadernos de Pedagogía Rosario, 2001, p. 155)

Con la proyección de una cinta cinematográfica generalmente nos identificamos con la historia y los personajes, sentimos y sufrimos como ellos pero con cierta distancia, lo cual permite ponerse en diálogo y repensar lo que pasa y nos pasa.

Bajo las posibilidades que ofrece la proyección de una película desde esta idea del cine, se propuso a los profesores el hacer un espacio temporal para ver “Mentes peligrosas” y realizar una serie de reflexiones sobre la trama, organizadas sobre un guión a manera de orientación, previsto por la investigadora, en el cual se destaca el papel de la profesora, las formas en las que propician los aprendizajes, los cambios que se dieron en el antes y después de que la maestra llegará a un ambiente diferente al que se encontraba realizando su práctica, su forma de pensar y actuar y los efectos que produjo en su tarea educativa y como persona.

La película destaca la labor de una profesora (en Estados Unidos) que trabaja con estudiantes en un ambiente de multiculturalidad en el cual prolifera la criminalidad en sus diferentes formas. La dedicación y entrega de la profesora al trabajo de docencia bajo las condiciones descritas, tiene logros impredecibles tanto en lo

²⁴ Felipe Pigna es profesor de la UBA y de la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini". Es director del Proyecto "Ver la historia", que ha llevado al documental fílmico 200 años de Historia Argentina.

²⁵ "Yo uso el cine y la realización de documentos como un arma contra el poder" Entrevista a Felipe Pigna.

pedagógico como en lo social y personal, tanto para sus estudiantes como para ella misma.

Se rescata la idea del debate, desde la posibilidad de que se argumenten posiciones diferentes por parte de los participantes ante lo planteado en el video; sobre todo, como una forma de proyección de sus propias formas de ver la práctica de la docencia, de sus identificaciones y de sus rechazos.

- **Cuestionarios.** Elaborados con preguntas abiertas con la intención de producir experiencia en los profesores, al ser respondidas por ellos. En el primero, se plantearon seis preguntas que tratan de generar algún tipo de reflexión que les lleve a repensarse y hasta a producir una significación diferente de su ser docente, de su práctica y de la perspectiva de su labor en el contexto actual, trabajado en la primera sesión. Se presenta como Anexo 1.

El segundo cuestionario tiene la misma intención; se deriva de la escucha del audio “Jurado 13”²⁶ y su pretensión fue que las reflexiones individuales sirvieran de detonante para la reflexión grupal. Se incorpora como Anexo 2.

En los dos momentos de responder estos cuestionarios, los comentarios de los profesores, las actitudes y sus reacciones, nos hacen ver que de alguna manera les motivó a repensar-se a sí mismos y a su práctica desde un lugar diferente al que lo hacen en la cotidianía; además de que se identificaron con el caso presentado, pues de alguna forma, ellos viven experiencias similares.

- **Notas de campo.** Éstas se utilizan como un complemento a las grabaciones de cada una de las sesiones, ya que mucha de la información que se dio en las formaciones grupales, no quedó registrada en la grabación pero fue registrada en las notas para que quedara constancia de ella.

²⁶ El audio de “Jurado 13” refiere una historia imaginaria en la cual un niño que ha desertado de la escuela es juzgado por esta causa; los jurados son el pueblo, los maestros, el director y los padres del niño, cada uno con la defensa de las ideas sobre si es culpable o inocente por desertar. Es un audio de origen argentino.

Lo que mantiene a una sociedad unida es su institución,
el complejo social de sus instituciones particulares,
lo que yo llamo "la institución de la sociedad como un todo";
aquí la palabra institución está empleada en su sentido
más amplio y radical pues significa normas, valores, lenguaje,
herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas
y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo,
tanto en general como en el tipo y la forma particulares
que le da la sociedad considerada.
Castoriadis

CAPÍTULO II

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA SIGNIFICACIÓN Y LA EXPERIENCIA SUBJETIVA

En este capítulo, se sustentan las categorías teóricas que se consideran para hacer el análisis de lo llevado a cabo en el trabajo de campo, con el fin de ir armando las líneas que constituyen la madeja del dispositivo que nos permitirá ubicar los aspectos que significan los docentes y cómo lo hacen, en cada uno de los ámbitos señalados en los respectivos cuestionamientos.

Por esta razón, se abordan las perspectivas teóricas que Cornelius Castoriadis y Michel Foucault plantean respecto a los procesos que se dan para constituirnos en lo que somos, destacando el desarrollo de la subjetividad particular del ser humano en condiciones histórico sociales específicas y las posibilidades que se construyen para lograr condiciones de liberación y autonomía, según lo plantea cada uno de estos autores.

Cabe el cuestionamiento ¿por qué este acercamiento se hace desde Castoriadis y Foucault? Es de destacarse que ambos son contemporáneos (Castoriadis: 1922-1997; Foucault: 1926-1984) y su obra se desarrolla en el mismo país, Francia. Pero más importante aún es que abordan la constitución de la subjetividad, no como derivada solamente del desarrollo psicológico de cada individuo²⁷, sino como parte del proceso socio-histórico en el que cada sujeto se ubica.

²⁷ Castoriadis tiene una formación y una práctica psicoanalítica, por lo que tiene elementos suficientes para realizar una crítica profunda a esta disciplina y a sus planteamientos y su mirada va más allá de éstos, aunque retoma algunos aspectos para explicar la psique, por ejemplo.

Para trazar sus desarrollos teóricos, ambos recurren a la madre de la cultura occidental: los griegos, como una recuperación que ya había sido trabajada por los clásicos sobre temas y situaciones que en el momento actual se ponen de relieve ante las condiciones a las que ha arribado la humanidad. También podemos recalcar que estos autores hacen una crítica al orden social instituido y plantean una propuesta creativa para llevar a cabo un análisis del mundo en que vivimos y las posibilidades de que cada sujeto se reconstruya a sí mismo desde una perspectiva crítica.

Sin embargo, es destacable una gran diferencia que existe entre la visión filosófica de cada uno de ellos; Castoriadis apuesta por la imaginación radical para realizar propuestas creativas que favorezcan cambios en el hombre, al no dejarse llevar por el determinismo que plantea Foucault ante el cual es casi imposible hacerlos, por lo que sostiene que:

(...) los antiguos griegos, más Hegel, más Descartes, más..., todos, sin excepción, <<pecaron del mismo pecado>>. Entendieron, analizaron, interpretaron y reflexionaron sobre un presupuesto <<equivocado>>. Ese presupuesto, es la concepción del ser como determinación (el ser es lo que es y no puede no-ser) que Parménides revelara en su libro Sobre la naturaleza (Tello, 2003, p.12).

Para él el ser es lo determinado y también lo no determinado²⁸. Hay en el ser un <<algo>> que escapa a toda racionalidad. Un <<algo>> que discurre en un todo indefinido e inasible que llama magma. Y ese <<algo>> es la creación. ¿Y por qué es indeterminada? Porque, afirma, la razón no la alcanza, la creación no tiene explicación racional, sólo es posible porque existe el imaginario. Él llama <<radical>> a ese imaginario porque expresa el implacable interjuego entre el individuo y el mundo, entre la subjetividad y lo histórico-social. Su búsqueda, dirigida a la construcción de un individuo autónomo, se apoya y se amplía en **una poética de un cambio social radical**" (Tello, 2003, p. 6)

En este sentido, se puede decir que Castoriadis hace énfasis en la poiesis o creación que se lleva a cabo mediante la imaginación radical y reconoce que la lógica conjuntista identitaria nos condiciona pero no nos determina. De esto se deriva que para que el individuo logre llegar a la autonomía, tendrá que desarrollar y trabajar sobre su potencial de creatividad.

²⁸ A lo que Castoriadis llama el *apeiron*.

Foucault, por su parte, desde los primeros momentos en que empieza a plantear su obra, considera a las estructuras sociales como determinantes en la existencia de los individuos; en un comentario a Pablo Caruso, todavía en los albores de su obra, decía que se interesaba por “la relación que podía haber entre la existencia individual y el conjunto de las estructuras y de las condiciones históricas en las que aparece la existencia individual” (Martíarena, 1995, p.11). En 1982, dos años antes de su muerte afirmaba: “Debemos alentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante varios siglos” (Martíarena, 1995, p.11).

En las dos citas anteriores se puede advertir que la existencia individual aparece en el conjunto específico de estructuras y condiciones históricas (muchos lo ubican en el estructuralismo por esta situación), “pero al mismo tiempo como pudiendo tener una relación “activa”, en tanto miembro de una relación posible, con las condiciones y estructuras históricas que le ven nacer” (Martíarena: 1995, p.12)

La condición de indeterminación de la imaginación radical para arribar a la autonomía y el cuidado de sí mismo y de los demás mediante prácticas, nos han movido a retomar estos aportes en la resignificación de sí mismos y de su quehacer, por parte de los docentes.

También se recurre en este capítulo a las ideas propuestas por Jorge Larrosa respecto a las dimensiones que la experiencia de sí mismo puede aportar en la configuración del sujeto, ya que al ver-se, narrar-se, juzgar-se, el sujeto va constituyéndose desde una perspectiva que Larrosa llama del “doble”, esto es, desde una distancia que nos permite completar estas operaciones como ejercicios de autorreflexión y autoconstrucción.

2.1. Sujeto y significación en Castoriadis

En esta primera parte ubicamos los elementos planteados por Cornelius Castoriadis para dar cuenta de cómo se va conformando la subjetividad, desde el momento en que el ser humano nace y tiene relación con las personas que le rodean, lo que va preparando su incorporación a una sociedad la cual va a jugar un papel primordial

en las formas en que el sujeto va significando los acontecimientos cotidianos de su vida y su propia existencia en ella²⁹. Sin embargo, el momento socio-histórico en el cual nos encontramos, nos ha llevado como sociedad hacia “el avance de la insignificancia”, cuyo proceso también será considerado por la relevancia que tiene en el desempeño de una práctica social, al encontrarnos con un vaciamiento de sentido para llevarla a cabo.

Identificamos a las significaciones imaginarias sociales como parte del imaginario social en cualquier sociedad las cuales se desarrollan en un magma de significaciones. Se destaca también el papel de la imaginación radical cómo la posibilidad de dar el giro de tuerca que se requiere para resignificar la vida, las prácticas y lo que en ella se va constituyendo, mediante un dispositivo que la detone, ya que una y otras se dan en un devenir en el que el ser humano tiene un papel que pudiera ser protagónico.

No dejamos de lado las condiciones que en inicio nos ubican socialmente en lo que Castoriadis nombra como la lógica conjuntista identitaria, ya que sin ese reconocimiento no será posible avanzar hacia la imaginación radical, en la cual el *legein* y el *teukhein*, que son resignificados, nos llevan a modificar el lugar en que nos encontramos y nuestra propia posibilidad de creación, como autoimposición por alcanzar la autonomía.

2.1.1 El nacimiento del sujeto y de la subjetividad

La perspectiva de Castoriadis nos permite avanzar en la comprensión sobre cómo y a partir de qué nos constituimos, ya que para este autor, el ser humano se constituye en el entramado del dominio de la psique y el devenir histórico-social, en el proceso de subjetivación. El sujeto es sujeto porque está sometido a la dinámica de su aparato psíquico, pero también está sometido a los procesos instituidos e instituyentes de su sociedad. Esto quiere decir que no está determinado totalmente, sino que “es una organización dinámica, abierta, en recomposición constante a

²⁹ Inicialmente el sujeto significa su vida desde lo que este autor denomina el pensamiento heredado y la lógica conjuntista identitaria, que es lo que la sociedad instituida le transmite; estos aspectos son abordados más adelante.

partir del devenir de las relaciones que sostiene en un proceso creativo (imaginario radical) con lo que el colectivo anónimo ha instituido como sociedad.” (Anzaldúa, 2009, p. 193).

Si bien no hay una determinación mecánica de las estructuras sociales (como señala el estructuralismo), si hay un juego complejo de tensiones entre determinación-indeterminación, entre lo interior y lo exterior, donde uno y otro se transmutan hacia su opuesto. Es de destacar la cualidad histórico-social de la subjetividad, porque en la sociedad se va formando y es en ésta que puede ser determinada o avanzar hacia la imaginación radical.

¿Desde cuándo y cómo empieza a darse el proceso de constitución de subjetividad? Para avanzar en una respuesta, se hace necesario retomar lo que Castoriadis propone al plantear a la mónada psíquica desde los primeros momentos de la vida.

Señala Castoriadis que la subjetividad se inicia como núcleo monádico indiferenciado, el cual es considerado como un estado y una organización; en este momento el sujeto, si hay sujeto, sólo puede referirse a sí mismo, pues no es posible una distinción entre él y el resto del mundo; el pecho materno, o su sustituto, llega a convertirse en el propio cuerpo; “En la medida en que en ese contexto se pueda hablar de un <<mundo>> del <<sujeto>>, este mundo es idéntico a sí mismo, pues en él protosujeto y protomundo se superponen plenamente” (Castoriadis, 1989, p. 210).

Este momento está caracterizado por una falta de distinción entre percepciones, representaciones, deseos y afectos, también entre el pecho y el cuerpo, es lo que Castoriadis llama “inclusión totalitaria” y también “autismo indiviso”³⁰, en el sentido que lo usa Freud respecto al lactante; el estado que caracteriza a la mónada, es el de tranquilidad psíquica, que se asocia con una situación de satisfacción-completud y desde esta perspectiva,

³⁰ La mónada psíquica no se diferencia del mundo; más que narcisismo se trata de autoerotismo. La psique no refleja un mundo al cual desconoce, pero de cuyos efectos no puede escapar, señala Castoriadis.

(...) la representación es la representación de un afecto, y el afecto lo es de esa representación, conjuntamente; y ambos son subtendidos por una intención (deseo), que no es pensable como deseo de mantener o volver a ese estado, puesto que este es vivido como ya dado, pero que tiene la experiencia circular de su prototipo (Franco, 2003, p.124).

En esta etapa, el sujeto no apunta al objeto ni a su signo, sino que él mismo se encuentra atrapado en la secuencia de imágenes, ya que no se representa al objeto deseado, sino que se representa él mismo como partícipe en la escena, él es la escena, por lo que no se le puede asignar un lugar en ésta, ya que el sujeto ha sido ese estado monádico indiferenciado. Castoriadis afirma que por esto la alucinación es el objeto de deseo y que es la realización del deseo, por lo que “Aquello a lo que el deseo apunta no es un <<objeto>> sino ese <<estado>>, esa >>escena>>, que cuando se la puede aprehender, [...] no sólo implica un <<sujeto>> y <<objeto>>, sino una cierta relación entre ellos” (Castoriadis, 1989, p. 213).

A partir del momento en que el estado de tranquilidad psíquica se rompe bajo la presión de la necesidad somática o de la presencia del otro, el bebé no puede ya fantasear “yo soy el pecho”.

Una vez que la psique ha sufrido la ruptura de su <<estado>> monádico que le imponen el <<objeto>>, el otro y el cuerpo propio, queda definitivamente descentrada respecto de sí misma. Orientada por lo que ella no es, por lo que ya no es y que ya no puede ser. La psique es su propio objeto perdido (Castoriadis, 1989, p. 214).

En este sentido, la ruptura de la mónada traerá a la par un reconocimiento del otro como otro, que llevará la emergencia de un individuo social, que puede verse a su vez como la emergencia y la coexistencia de un mundo privado y un mundo público.

La ruptura de la mónada es producto de un primer trabajo que la inclusión al mundo le impone a la psique del sujeto. En esta inclusión,

La misma institución social del individuo no podrá dejar de tener en consideración a la mónada, al asegurar una identidad singular a cada individuo, y al presentar ante éste un mundo donde todo podrá ser referido a una significación; es decir, que proveerá un sentido al individuo, respondiendo a los dictados de la mónada (Franco, 2003, p. 128)

Se abre el mundo histórico-social que conlleva una separación entre el momento monádico (en el cual reina el principio del placer, la omnipotencia del pensamiento) y una serie de construcciones sucesivas mediante las cuales la psique integra lo que le ha sido impuesto. La producción social del individuo a partir de la mónada psíquica es un proceso histórico por el cual la psique abandona (aunque nunca totalmente) sus objetos y su mundo inicial; psique y sociedad son inseparables. La psique se socializa incorporando el magma de significaciones imaginarias sociales³¹ y la sociedad sobrevive gracias a esa incorporación.

La fase triádica comienza cuando el bebé está obligado a comprobar que el pecho, fuente de placer, le es ajeno. Al percibir su desvanecimiento, el bebé pierde la ilusión de su fusión primera y no puede, desde entonces, negar su dependencia de fuentes externas de cuidado. La ilusión de autosuficiencia deja paso a un sentimiento de inferioridad.

La alucinación es reemplazada por la fantasía, diferenciando (aunque precariamente) representaciones, deseos y afectos. La fantasía empezará a ocupar un lugar preponderante, desalojando a la alucinación que reinaba en el momento monádico, ya que es la respuesta automática de la psique ante la ruptura de la satisfacción alucinatoria, es decir, de la recreación alucinatoria del estado de satisfacción.

En la fase triádica se articulan los tres términos: el niño, el objeto parcial y aquella persona que posee el objeto, la madre. Madre cuya omnipotencia, en cuanto al placer y las significaciones, proviene de la fase monádica. Es por esto que el poder omnipotente de la mónada es proyectado en la madre, que deviene también omnipotente, dueña del poder de significación. El ingreso de la figura paterna,

³¹ Yago Franco explica la idea del magma cuando aduce que la psique y la sociedad se encuentran en un apoyo mutuo para existir y que “ambos son al modo de un magma. Magma no es conjunto, una suma, un sistema o una estructura: es un modo de ser de elementos que no es determinado o –si se quiere- que halla determinaciones nuevas a cada momento (...) Magma, a su vez, es el resultado del fundido de rocas sobre las cuales reposan los continentes, en un equilibrio inestable: su estratificación implica movimientos, conmociones, surgimientos, erupciones de las que surge lava que al solidificarse produce nuevas formas (...) la psique es un magma de representaciones, deseos y afectos: es surgimiento (creación) de representaciones y consiste en una estratificación que lleva a la coexistencia de diferentes modos de representaciones interdependientes, entrelazados íntimamente: las representaciones de un determinado objeto obedecen a diferentes lógicas (...)” (Franco, 2003, p. 103 -104)

desalojará a la figura de la madre que aliena al niño y que será desplazada de su poder; Castoriadis insiste en que primero ella debe poder autodestituirse, de lo contrario toda la operación de socialización fracasará: la fase del individuo social implica que el sujeto considera al padre como padre de otros y que ha incorporado la significación imaginaria de la sociedad.

El primer trabajo que la sociedad impone a la psique, la ruptura de la mónada, considera otro más: la represión. Esta fase será cuestionada por el Edipo: si el deseo materno exige el deseo paterno, el niño podrá representarse entonces como efecto de ese doble deseo. La relación sujeto-deseo será forjada, en adelante, por la problemática edípica.

Señala Castoriadis que:

El encuentro edípico como tal arroja ante el niño, de una manera inexorable, el hecho de la institución como fundamento de la significación y recíprocamente, a la vez que lo obliga a reconocer al otro y a los otros humanos como sujetos de deseos autónomos, que pueden encajar los unos en los otros con independencia del encuentro (Castoriadis, 1989, p. 236)

El niño debe darse cuenta de que su padre sólo es uno entre muchos, por lo que:

Se produce entonces un individuo social que replica el orden y las instituciones sociales, pero que todavía es incapaz de reflexión crítica. La imaginación radical crea un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. La psique tiende a interrumpir este flujo debido a las demandas de socialización (Franco, 2003, p. 98)

Abierto el proceso de identificación, éste se desarrollará en las distintas instituciones que se ofrecen como apoyo al mismo y que transmiten las significaciones de la sociedad. Este proceso de socialización implica la capacidad de la psique de sublimar, es decir, de transformar el objeto y los fines de sus pulsiones; “[las instituciones] (...) cumplen un papel esencial en la socialización de la psique. En ellas se produce la transmisión de las significaciones imaginarias sociales, con el objetivo de producir un determinado tipo antropológico” (Franco, 2003, p. 145)

Una manera en la que se puede observar la remembranza entre la ruptura de la mónada psíquica y la socialización en los procesos de subjetivación de los docentes con los que se trabajó, lo constituye la elección de la profesión docente,

ya que una gran mayoría de ellos narra que su familia, sus padres, la tradición familiar, fueron los elementos que intervinieron para esta decisión, incluso algunos de ellos, señalan que fue una imposición o que los escasos recursos familiares no le dejaron otra alternativa. Sólo un número reducido de docentes señala que tuvo que ver su vocación o el deseo de experimentar en esta profesión, lo que los lleva a la docencia.

Esta obediencia a la consigna o a las condiciones de la familia, nos habla de la dependencia que los aspirantes a profesores mantienen hacia ella al tratar de mantener el estado mónadico de satisfacción que les proporciona este acto de sujeción, al aceptar entrar a la Normal, en donde se continua la situación monádica de placer y satisfacción, aún cuando no es una decisión derivada del ejercicio de su autonomía; aunque esto signifique la renuncia a avanzar a conformar su autonomía, a dar un paso atrás en este proceso.

Tenemos entonces que:

La subjetividad es producto de la incorporación de significaciones imaginarias sociales de la sociedad a la que se pertenece. Estas son creadas por el colectivo anónimo de los sujetos, a partir de su imaginario social instituyente. Es así como toda sociedad debe proveer de un sentido a sus partícipes –para respetar la característica de su psique-. Por lo tanto, para Castoriadis, y retomando en este punto a Marx y Freud, toda realidad es social por definición. Las significaciones sociales imaginarias definen –de un modo absolutamente arbitrario- las representaciones, los deseos y los actos de los sujetos (Franco, 2003, p. 60-61)

Castoriadis afirma respecto a la forma en que la sociedad favorece la conformación de significado en los sujetos cuando se da la ruptura de la mónada psíquica:

Únicamente la institución de la sociedad, que procede del imaginario social, puede limitar la imaginación radical de la psique y dar existencia para ésta a una realidad al dar existencia a una sociedad. Únicamente la institución de la sociedad puede sacar a la psique de su locura monádica originaria, y de lo que muy bien podría ser –y a veces lo es efectivamente- su continuación <<espontánea>>, una locura a dos, a tres o a muchos. Y esto implica la fabricación <<hereditaria>> de individuos sociales, lo cual quiere decir también de individuos que pueden y desean continuar la fabricación de individuos sociales (Castoriadis, 1989, p. 234)

Las significaciones imaginarias sociales surgen cuando la institución social violenta a la mónada psíquica y esta ruptura destruye su egocentrismo, ya que en su estado monádico, el sujeto remite todo a sí mismo, todo sentido está en él y al romperse la psique, el sujeto es socializado por las significaciones imaginarias sociales mediante las cuales aprende el sentido de la vida, de su vida, se encuentra fuera de él, en el otro, en su reconocimiento.

En el párrafo anterior vemos lo contradictorio con lo señalado líneas arriba, respecto a la decisión profesional de los maestros, ya que su parecer queda fuera de lo que el sujeto pueda querer, anula la posibilidad de ejercer su decisión por la gratificación que le redanda la permanencia y aceptación familiar.

Con estas ideas, damos cabida a la forma en cómo el individuo y su psique se encuentra de cara con el entorno social en el cual se va a ubicar.

2.1.2. El sujeto y la sociedad: la significación social.

Como hemos visto, desde el cómo se transita por la ruptura monádica, se van dando las significaciones que conforman y crean identidad para el individuo. Además, ha quedado señalado que la psique se constituye en el devenir histórico-social. Desde la óptica de Castoriadis, sería imposible componer una sociedad a partir de individuos que no fueran ya sociales, que no llevaran ya lo social en sí mismos.

¿Cómo explica lo histórico-social Castoriadis? De entrada, hay que considerar que el hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad; que cada sociedad se mantiene unida y cohesionada en el complejo de sus instituciones o lo que llama “la institución de la sociedad como un todo” (1998b, p. 67) y que la institución significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y deshacer las cosas, así como al individuo mismo.

Para que cada sociedad logre desarrollarse es necesario que las instituciones que la conforman se compartan por los individuos que la integran ya sea por integración, apoyo, consenso, legitimidad o creencia, pero sobre todo, mediante la formación del individuo social, en el cual se incorporan tanto las instituciones mismas como los mecanismos de perpetuación de éstas.

La institución de la sociedad está hecha de múltiples instituciones, las cuales forman un todo coherente y funcionan en torno a él y se mantiene unida mediante el magma de las significaciones imaginarias sociales, como veremos más adelante. En este sentido, es la institución de la sociedad lo que determina aquello que es real y aquello que no lo es, lo que tiene sentido y lo que no, además de que contiene y es un sistema de interpretación del mundo. (Castoridis, 1998b).

Por otra parte, “ (...) la historia humana es creación y cada forma de sociedad es una creación particular. Hablo de institución imaginaria de la sociedad porque esta creación es la obra del imaginario colectivo anónimo (...) (Castoriadis, 1997, p. 125); esto quiere decir que la institución de la sociedad siempre es auto-institución.

Castoriadis nos señala que el pensamiento occidental ha intentado hacer una explicación de lo histórico-social, considerando a la historia como sucesión y extensión (tiempo espacializado), lo cual la concibe como una linealidad, un orden sucesivo; para la sociedad se han dado explicaciones que quedan fuera de ella misma y que recurren a los mitos fundacionales, a lo religioso o como una convencionalidad de individuos que decidieron reunirse.

A este tipo de explicaciones Castoridis las identifica como el pensamiento heredado, ontología heredada. “(...) a partir de allí, la sociedad y la historia estaban subordinadas a operaciones y funciones lógicas ya aseguradas, y parecían pensables con categorías establecidas en realidad para aprehender ciertos existentes particulares, pero que la filosofía postulaba como universales” (Castoriadis, 1989, p.12) De esta manera se subordina a la historia y a la sociedad a estas operaciones y funciones lógicas ya aseguradas, por lo que sólo se piensa lo histórico-social basados en la lógica de la identidad e ignorando lo demás que queda por explicar.

El autor nos dice que el núcleo de la lógica-ontología heredada es la lógica conjuntista identitaria³² a la que ve como una forma de explicación del ser y es aquella que reúne la lógica de la determinación y la teoría de conjuntos, ya que sin ésta última:

³² También llamada por Castoriadis lógica formal aristotélica.

(...) no habría conjuntos sin elementos definidos (pues no se sabría a qué conjuntos pertenecen) ni habría elementos definidos sin el principio de la identidad ni el principio de no contradicción que los haga tales elementos y no otros (...) menciona a esta lógica también con el nombre de lógica ensídica³³ (Tello, 2003, p. 58).

Desde esta lógica, considera Castoriadis, que el ser es conjuntizable (que se puede ordenar en conjuntos) pero no lo es absolutamente, queda algo fuera, lo imaginario, y reconoce en el modo de ser del ser este principio imaginario; esto hace la diferencia con la ontología heredada.

A su vez, la lógica conjuntista identitaria se da sobre dos instituciones sin las cuales toda vida social resulta imposible: la institución del *legein*, componente del lenguaje y de la representación social (de donde logos, lógica), significa distinguir-elegir-poner-reunir-contar-decir; en el lenguaje, el *legein* está representado por el componente código y el componente significativo del lenguaje, que es la lengua. Y por la institución del *teukhein*, (de donde techné, técnica) significa reunir-adaptar-fabricar-construir; es el componente de la acción social, el cual constituye la dimensión identitaria (o funcional, o instrumental) del quehacer social.

Castoriadis explica que el *legein* no sólo es el representar/decir social sino que está vinculado a significaciones en la medida en que “los usos posibles de una palabra o de una frase no están rigurosamente circunscritos, no están absolutamente determinados, no son ni finitos ni infinitos, sino que son indefinidos, pues, por ejemplo, tal o cual uso de una palabra puede ser soporte de una significación distinta, que no se había dado de entrada con el lenguaje y el código” (Castoriadis, 1989, p. 148). Por lo que el *legein*, a través del signo-lenguaje permite ver lo que no es en lo que es, lo que da cabida a la imaginación radical.

Para llevar a cabo las operaciones del distinguir-elegir-poner-reunir-contar-decir al hablar o pensar en conjuntos, el *legein* recurre a dos esquemas (separación y reunión), los cuales trabajan juntos y se resignifican mutuamente para llevar a cabo la operación fundamental: la designación, la cual individualiza y destaca ciertos objetos como tales, como ciertos objetos y no otros; a partir de estos tres esquemas, se pueden armar diferentes conjuntos.

³³ Este término es una simplificación de ensembliste-identitaire.

La institución del *teukhein* expresa la utilidad de algo y además la capacidad de ver lo que aún no es pero puede ser, por lo que está facultado para asignar nuevas finalidades no pensadas para determinado ente³⁴; se expresa fabricando objetos que implican la creación de un eidos³⁵, de una forma. Va más allá del hacer social, pues su valor es de producción y transformación en función del papel creador de la imaginación radical de los sujetos, en que el hacer social da existencia a nuevas significaciones imaginarias sociales referidas a las necesidades sociales.

Es necesario considerar a las instituciones del *legein* y el *teukhein* en el trabajo con los docentes para recuperar las formas en las que ellos se distinguen, se nombran, se dicen y se significan como profesores, con un hacer social específico el cual realizan desde una lógica conjuntista identitaria o van transformando en su práctica docente y cómo estas instituciones se pueden resignificar mediante un trabajo reflexivo y de creación.

Los profesores se expresan sobre sí mismos, su quehacer y las maneras en que lo realizan, mediante el discurso cotidiano; en el caso de esta investigación, ese discurso quedó registrado en las grabaciones y transcripciones del trabajo de campo, en el cual enuncian cómo se miran, cómo se narran, cómo realizan sus prácticas y cómo se juzgan, es decir, se ponen en juego las dos instituciones, del *legein* y *teukhein*, en lo dicho por ellos, de ahí la importancia de su análisis.

Podemos decir, siguiendo a Castoriadis, que lo histórico-social es uno de los dominios del hombre, creación de éste, por lo cual psique y sociedad son indisociables.

³⁴ El ente, como lo describe Carpio retomado por Nerio Tello, “es todo aquello de lo que pueda decirse que es. Lo que hace que los entes sean, es el ser; los entes, en consecuencia, son porque participan del ser. La disciplina que estudia los entes es La Ontología, que con el propósito de hacer de su objeto de estudio –el ser- una cuestión comprensible y compartida, elabora una serie de principios válidos para todos los entes; estos son los principios ontológicos. Estos principios guían el razonamiento (el poema de Parménides dice que ser y pensar son lo mismo; sólo es lo que podemos pensar); sin ellos no se podría construir un discurso coherente, ni se podría dialogar, porque su función primordial es ordenar el pensamiento y el lenguaje” Tello, Nerio (2003) *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid, Campo de ideas. p. 34.

³⁵ El eidos es entendido como formas, como ideas.

Sociedad e historia no tienen existencia por separado. Lo social se da como autoalteración, como historia. Ésta es la emergencia de la institución, en un movimiento que va de lo instituido a lo instituyente, y viceversa, a través de ruptura y nuevas posiciones emergentes del imaginario social instituyente. Éste crea a partir del magma de significaciones imaginarias sociales, y ese magma es el que constituye a la sociedad como un mundo de significaciones. De este modo, cada sociedad se autoinstituye. El ser de lo histórico-social está dado por esas significaciones, que dan un determinado sentido, a la vida social, siempre arbitrario. Este dominio se mantiene unido gracias a la urdimbre producida por el magma de significaciones imaginarias sociales (...) (Franco, 2003, p. 177).

Al tratar de identificar qué es lo que puede reunir a la lógica de la determinación con lo dejado de lado por el pensamiento heredado (lo imaginario), Castoriadis recurre a la idea de magma e incluye una concepción total del ser, como el modo de ser del ser a la manera de magma. Éste es visto como indeterminado y se pueden extraer de él indefinidas organizaciones conjuntistas e indeterminable cantidad de conjuntos; el magma no se puede reconstituir a partir de esas composiciones conjuntistas.

En la relación que se da entre magma y sociedad, Castoriadis nos dice que ésta no es un conjunto, ni un sistema o jerarquía de conjuntos (o de estructuras). La sociedad es magma y magma de magmas,

Pero hay una dimensión ineliminable de hacer/representar social, de toda vida y de toda organización social, de la institución de la sociedad que es -y no puede dejar de ser- coherente con la lógica identitaria o lógica de conjuntos, pues esa dimensión es precisamente puesta en y por esta lógica, y simplemente es gracias a ella (...) y para cuestionar esta lógica tenemos forzosamente que valerlos de ella, así como para dudar de ella nos vemos obligados a confirmarla en parte (Castoriadis, 1989, p. 106).

En cuanto al psiquismo, se habla de un magma de representaciones y en lo social se dice de un magma de significaciones imaginarias sociales. Para esta investigación nos interesa cuestionar ¿Qué papel juegan estas significaciones en la relación del individuo y la sociedad?

Castoriadis asienta que para que una sociedad cualquiera mantenga su supervivencia (la cual tiene un contenido completamente diferente según la sociedad que se considere), las instituciones que la forman deben ser funcionales en relación a unos fines que no se desprenden de la funcionalidad ni de su

contrario, sino en relación a puntos de vista, orientaciones, cadenas de significaciones que no solamente escapan a la funcionalidad, sino a las que la funcionalidad se encuentra en buena parte sometida.

Afirma que tampoco se puede comprender a las instituciones simplemente como una red simbólica (aunque lo sean), ya que toda interpretación puramente simbólica de las instituciones, nos remite a preguntarnos ¿por qué este sistema de símbolos y no otro? ¿cuáles son las significaciones vehiculizadas por los símbolos, el sistema de los significados al que remite el sistema de los significantes?

Para avanzar hacia alguna respuesta hay que comprender:

- La elección que una sociedad hace de su simbolismo lo cual le exige superar las consideraciones formales o incluso estructurales.
- El simbolismo de una sociedad, esto es, captar las significaciones que conlleva, las cuales aparecen vehiculizadas por estructuras significantes, aunque no se reducen ni son determinadas por ellas. Por lo tanto la combinación de los signos resulta del sentido, pues el mundo está hecho de gentes que interpretan el discurso de los demás.
- Cómo y por qué el sistema simbólico de las instituciones consigue autonomizarse; al respecto Castoriadis plantea que hay significaciones relativamente independientes de los significados que las llevan y que desempeñan un papel en la elección y en la organización de estos significantes. Estas significaciones corresponden a lo percibido, a lo racional o a lo imaginario, las cuales pueden relacionarse pero sin perder su especificidad; por ejemplo, Dios no es una significación de lo real ni es una significación de lo racional, ni un símbolo de otra cosa, es en cada religión una significación central; es una “organización en sistema de significantes y significados lo que sostiene la unidad cruzada de unos y otros, lo que permite también su extensión, su multiplicación, su modificación. Y esta significación, ni de algo percibido (real), ni de algo pensado (racional) es una significación imaginaria” (Castoriadis, 1983, p. 243-244)

Las significaciones imaginarias sociales no son representaciones; no denotan nada y connotan casi todo, por eso son confundidas con sus símbolos. Pero para que se

dé una significación imaginaria social, son necesarios unos significantes colectivamente disponibles, pero sobre todo, unos significados que no existen de igual forma en la que existen los significados individuales (como percibido, pensado o imaginado por tal sujeto).

Por su parte cada sociedad trata de dar respuesta a cuestiones fundamentales como ¿quiénes somos como colectividad? ¿qué somos los unos para los otros? ¿dónde y en qué estamos? ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta? Las posibles respuestas apuntan a definir su identidad, su articulación con el mundo, sus relaciones con él y con los objetos que contiene, sus necesidades y sus deseos.

El papel de las significaciones imaginarias es proporcionar estas respuestas, las cuales ni la realidad ni la racionalidad pueden proporcionar. “Es en el hacer de cada colectividad donde aparece como sentido encarnado la respuesta a estas preguntas, es ese hacer social que no se deja comprender más que como respuesta a unas cuestiones que él mismo plantea implícitamente” (Castoriadis, 1983, p. 255) Por esto es necesario tener presente que el sentido auténtico de una sociedad tiene que ser buscado inicialmente en su vida y en su actividad efectivas.

Cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando hacer de ella un conjunto significativo, en el cual deben encontrar su lugar los objetos y los seres naturales que importan para la vida de la colectividad, pero también esta colectividad y cierto orden del mundo. En este sentido,

Las significaciones crean determinados mundos (griego, romano, azteca, etcétera); modos económicos de organización y producción (agricultura fluvial, esclavismo, feudalismo, capitalismo, etcétera); instituciones políticas (monarquía, democracia, imperios, etcétera); religiones (budismo, cristianismo, judaísmo, etcétera); grupos sociales (burgueses, estudiantes, homosexuales, delincuentes, etcétera); grupos nacionales o étnicos (mexicanos, españoles, catalanes, huicholes, coras, etcétera) todo lo cual conforma identidades que se expresan por medio de representaciones, afectos, deseos, y acciones propios de cada uno (Jiménez, en Fuentes, 2007, p. 95).

La sociedad, entonces, se constituye y articula en función de un sistema de significaciones, las cuales se constituyen al modo de lo imaginario efectivo; es en

relación a estas significaciones como podemos comprender la elección que cada sociedad hace de su simbolismo institucional y de los fines a los que subordina su funcionalidad.

Es conveniente dejar asentado que las:

(...) significaciones no son lo que los individuos se representan, consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar/decir social, que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente incluso cuando sea conflictual (Castoriadis, 1989, p. 323).

Yago Franco (2003), siguiendo a Castoriadis, señala que las significaciones imaginarias sociales son imaginarias porque no pueden reducirse ni deducirse de referentes reales o racionales, ya que tanto la realidad como la racionalidad son instituidas. No son ideas o representaciones, pero sí elementos que mantienen unidas las ideas, las representaciones, los actos, la sociedad misma. Se despliegan en dos dimensiones que son diferenciables pero no pueden disociarse: la conjuntista identitaria y la imaginaria o poiética. Ésta última es la que otorga significación al mundo, valiéndose de la conjuntista identitaria, pero trascendiéndola.

Las significaciones imaginarias sociales, entonces, no son formas, ni figuras ni conceptos, imponen un sentido a la sociedad y al mismo tiempo ofrecen respuestas a todo tipo de interrogación, respuestas que tienden a ser universales, ya que si cada sujeto tuviera su propio flujo de representaciones, cada uno tendría su propio mundo y por lo tanto, no se podría hablar de problemas comunes, sino de diversos mundos privados.

Una vez destacado el sentido en el cual se inscriben las significaciones imaginarias sociales, apuntamos que en los tiempos actuales existe una crisis de ellas, que permea la identidad y el trabajo docente en las escuelas; significaciones sociales que constituían certezas para los profesores en la lógica del Estado Nación y que forman parte de una lógica conjuntista identitaria en la que se movían en su desempeño docente.

Ahora, en los tiempos de neoliberalismo y globalización, con la consabida destitución de los Estados Nación por una lógica mercantil, esta crisis se manifiesta mediante el asombro y el desconcierto que revelan los mentores cuando no “saben” qué hacer ante la presencia de situaciones inverosímiles para ellos; nos referimos a los consabidos “problemas” que no saben cómo enfrentar y ante los cuales no tienen un repertorio de respuestas específicas como en los tiempos modernos, en los que se sentían dueños de cualquier situación que se presentaba en la escuela y con las certezas necesarias para resolver cualquier tipo de imprevisto.

Las significaciones sociales imaginarias sobre cómo se concebía al “maestro” y a su práctica en los tiempos modernos (ejemplo y modelo a seguir, el “dueño” del conocimiento, el guía de los destinos de los niños, el paradigma de la honestidad y la sabiduría), se han venido abajo ante la expansión de los medios de comunicación y la vertiginosidad de los cambios en el conocimiento, la cultura, la tecnología y las nuevas formas de organización social.

Los actores sociales han modificado sus visiones en y de la sociedad, dejando de lado las funciones que antaño desarrollaban, de acuerdo a roles específicos, y ahora han tenido que responder a las nuevas demandas sociales, económicas y hasta ideológicas, cambiando su papel; de tal modo, la familia ha dejado de lado funciones como el cuidado y la protección de los hijos, la educación en ética y en valores, la preparación del niño para la escuela. Por otra parte, los alumnos de antes (obedientes, respetuosos y con disposición para aprender) han dado paso a los estudiantes a quienes no les importa lo que el profesor les enseña, que tienen como meta desafiar a la autoridad y sólo van a la escuela para encontrarse con “los cuates”.

De tal modo, que las preguntas a las que las significaciones imaginarias pudieran responder ¿quiénes somos como colectividad? ¿qué somos los unos para los otros? ¿dónde y en qué estamos? ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?, en los tiempos actuales, están quedado sin respuesta y su planteamiento no cobra mucho sentido para los docentes de educación básica, específicamente para los participantes en esta investigación.

2.1.3. El sujeto y su re-significación

Ya en líneas anteriores hemos hablado del imaginario sin abundar en ello; para Castoriadis lo imaginario no son imágenes o imaginación, ni representación, ni fantasía, ni ideología, ni símbolos; lo imaginario son significaciones, construcciones de sentido, creación constante e indeterminada de figuras, formas e imágenes que actúan como significaciones, en tanto que a partir de éstas las cosas cobran sentido. Esto quiere decir, que la existencia es significación.

Lo imaginario se manifiesta en un doble sentido: en el dominio de la psique, como imaginación radical (del sujeto) y en el dominio de lo histórico-social, como imaginario social (en los grupos sociales) que puede ser imaginario instituyente radical o bien, instituido efectivo; ambos se encuentran en una íntima relación ya que como afirma Castoriadis “ (...) es porque hay imaginación radical e imaginario instituyente, que hay para nosotros realidad y tal realidad” (1997, p. 133).

El imaginario social instituyente crea significaciones imaginarias sociales y con ello, instituciones, establece la manera en que los sujetos comparten formas de pensar y hacer, ya que como señala Castoriadis,

“ (...) se fabrican individuos cerrados que piensan como se les ha enseñado a pensar; evalúan de la misma manera, dotan de sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido y para quienes esta maneras de pensar, evaluar, normar y significar son por construcción, psíquicamente incuestionables” (1997, p. 185)

Pero es posible que en la sociedad se generen cambios cuando las significaciones imaginarias sociales ya no son compartidas por sus integrantes y es entonces cuando el imaginario social instituyente, por medio de la creación, se pone en juego; es por lo que Castoriadis dice que “La sociedad es autocreación que se despliega como historia” (1998b, p. 73)

La imaginación radical, consiste en la capacidad de la psique de crear (poiésis) un flujo incesante de representaciones, intenciones, deseos y afectos, que se producen ex nihilo³⁶, pues no están en lugar de nada; alude a la creación originaria,

³⁶ Kant y Heidegger afirman que la finitud del hombre es su mortalidad; para Castoriadis la finitud es el no poder crear nada. Kant considera que el hombre sólo produce o fabrica siguiendo formas-normas, no puede dar existencia sensible a lo que imagina, no puede crear eidé, ni materia. Si bien Castoriadis está de acuerdo en que el hombre no puede crear ni un gramo de materia, señala que no se puede tener por nada a las

a la fuente de toda creación; por lo tanto no se trata de combinaciones o repeticiones de representaciones previas.

Al respecto, Castoriadis afirma: “(...) la psique es capacidad para hacer surgir una <<primera>> representación, una puesta en imagen (...) La psique es un elemento formativo que sólo existe en y por lo que forma y cómo lo forma; es imaginación radical que hace surgir ya una <<primera>> representación a partir de una nada de representación, es decir, a partir de nada” (Castoriadis, 1989, p.191-193).

En la imaginación radical, entonces, la psique crea un flujo constante de representaciones, afectos y deseos, por lo que la capacidad de representar “ (...) es la que corresponde a la imaginación radical. (...) está presente la capacidad de poner una cosa en lugar de otra, el simbolismo ” (Franco, 2003, p. 111). Es radical porque es fuente de creación. Para Castoriadis, esta imaginación es la característica principal de la psique, pues lo que es, es producido por ella. La imaginación radical implica creación y no sólo repetición, por lo que en ella encontramos la posibilidad de crear formas distintas a las que ya existen y son válidas para la sociedad, a partir de las cuales se puede modificar o cambiar una situación.

Esta imaginación radical hace posible para todo individuo crear para sí un mundo propio en el cual se sitúa él mismo, pues hace surgir una primera representación a partir de una nada de representación. Esta forma de imaginación que para algunos equivale al inconsciente freudiano, favorece a que el individuo produzca una primera organización con una lógica elemental, que a su vez le permite crear un mundo clausurado; sin embargo, “la imaginación radical jamás podría convertirse en pensamiento, si los esquemas y las figuras a las que da existencia permanecieran simplemente aprehendidas en la indefinición del flujo representativo, si no se fijaran y no se estabilizaran en soportes materiales abstractos (...) en signos” (Castoriadis, 1989, p. 278)

representaciones, a las ideas, a las imágenes que han hecho al mundo lo que es, por lo que, entonces, el hombre crea eidos. En este sentido, la creación es el paso del no-ser al ser, por lo tanto no tiene explicación. Véase: Tello, 2003.

Las prácticas docentes y de formación que realizan los profesores poseen esta posibilidad de potenciar la imaginación radical de los mentores, al resignificar el sentido de su tarea cotidiana y llevar a cabo acciones creativas que conforman nuevas respuestas a las situaciones problemáticas que se presentan en el día a día de su labor

Recordemos que al referirse al imaginario, Castoriadis lo distingue en dos planos: como psique-soma y como histórico-social, lo cual se traduce en la imaginación radical y el imaginario efectivo, éste último refiere a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad. En el plano de la psique, el imaginario radical se concreta en tanto que imaginación radical de los individuos, que tiene como resultado una multiplicidad de representaciones; mientras que en el plano histórico-social, el imaginario radical se concreta como imaginario social o instituyente, como poder de creación, de invención y desplazamiento de sentido para producir nuevas significaciones.

Se advierte que el imaginario social es instituido e instituyente y el sujeto es la vez instituido por ese imaginario y también lo instituye; Tello señala al respecto que:

En esta permanente tensión entre las fuerzas de lo instituido y las fuerzas de lo instituyente, lo que define a una sociedad autónoma es su actividad de autoinstitución explícita y lúcida; es decir, el hecho de que ella misma se da su ley sabiendo que lo hace. Esta creación, apoyada en un imaginario radical con poder instituyente, se traduce en praxis: una acción que puede tomar apoyo en lo que es, para hacer existir lo que queremos ser (Tello, 2003, p. 86).

Con esta afirmación nos encontramos de lleno con la concepción de autonomía que refiere Castoriadis, la cual puede darse tanto en lo individual como en lo social y que es condición para realizar prácticas instituyentes, ya que se encarga de cuestionar la heteronomía (prevalencia de lo imaginario instituido).

En lo individual, tiene que ver con darse su propia ley, opuesta a la regulación del inconsciente que es una ley otra, la “ley de otro que yo”, de otro en mí; por lo que para que haya autonomía:

(...) mi discurso debe tomar el lugar del discurso del Otro, de un discurso que está en mí y me domina: habla por mí (...) El sujeto no se dice, sino que es dicho por alguien; existe como parte del mundo de otro (...) la heteronomía es el dominio por un imaginario

autonomizado que se arrogó la función de definir para el sujeto tanto la realidad como su deseo (Castoriadis, 1983, p.175).

Conformar un discurso propio, será a la vez un discurso que ha negado el discurso del otro, no en su contenido, sino en tanto que es discurso del otro y que se podrá afirmar o negar pero con conocimiento de causa, remitiendo su sentido a lo que se constituye como la verdad propia del sujeto, como mi propia verdad, aunque dicho sea de paso, jamás mi discurso será íntegramente mío.

Es porque la autonomía no es eliminación pura y simple del discurso del otro, sino elaboración de este discurso, en el que el otro no es material indiferente, sino cuenta como contenido de lo que él dice, por lo que una acción intersubjetiva es posible y no esta condenada a quedarse como vana, o a violar por su simple existencia lo que plantea sobre su principio. (Castoriadis, 1993, p. 183).

El otro está presente en la forma y en el hecho del discurso, como una exigencia de confrontación y de verdad. “La verdad propia del sujeto es siempre participación en una verdad que le supera, que crea raíces y que lo arraiga finalmente en la sociedad y en la historia, incluso en el momento en que el sujeto realiza su autonomía” (Castoriadis, 1983, p. 182)

Por otra parte, la autonomía no se puede dar sólo de manera individual sino que es necesario querer que se de para todos, ya que su realización sólo puede entenderse como una empresa colectiva, lo cual comprende lo social-histórico como colectivo anónimo que conforma toda formación social dada.

El proyecto de autonomía que desarrolla Castoriadis considera que la autonomía no es concebible más que como un problema y una relación social, así como un movimiento histórico de los sujetos para arribar a una autoinstitución lúcida de la sociedad, en el sentido último de la autonomía, a saber, darse su propia ley, una ley que no reconozca fundamentos fuera de la sociedad, sino que sea vista como autocreación, para lo que habrá de desarrollarse una actividad constante de cuestionamiento de las leyes, del sentido de la sociedad misma, de sus significaciones imaginarias, lo que implica poner en tela de juicio a sus propias instituciones (Franco, 2003).

Para Castoriadis la autonomía en su dimensión social tendrá que ver con crear instituciones que favorezcan la autonomía de sus integrantes para la creación de

sujetos autónomos. Sin embargo, da cuenta de que en el mundo occidental, el individuo libre, soberano, en la mayoría de los casos ya no es sino un títere al que le impone el campo histórico-social: hacer dinero, consumir, gozar (si le es posible); supuestamente es libre de darle a su vida el sentido que quiera, aunque en realidad lo que hace es darle el “sentido que impera”, es decir, el sinsentido del aumento indefinido del consumo.

Esto quiere decir que su autonomía se vuelve heteronomía, su autenticidad no es sino el conformismo generalizado que se da actualmente; entonces, no puede haber autonomía individual si no hay autonomía colectiva, ni creación de sentido para la vida de cada individuo, que no esté presente en el marco de una creación colectiva de significados. Al respecto dice lo siguiente:

Está claro que no estoy hablando de la desaparición de un sentido dado de antemano y que no lo lamento. El sentido dado de antemano es la heteronomía. Una sociedad autónoma, una sociedad verdaderamente democrática, es una sociedad que cuestiona todo sentido dado de antemano, y donde, por ese mismo hecho, se libera la creación de significaciones nuevas. Y en una sociedad semejante, cada individuo es libre de crear para su vida el sentido que quiera (o que pueda). Pero es absurdo pensar que pueda hacer esto fuera de todo contexto y de todo condicionamiento histórico-social. Dado lo que es ontológicamente el individuo, esta propuesta es de hecho una tautología. El individuo individuado crea un sentido para su vida al participar en las significaciones que crea su sociedad, al participar en su creación, sea como <<autor>>, sea como <<receptor>> (público) de esas significaciones (Castoriadis, 1997, p. 81).

Para lograr enfrentar al individuo a sus propias determinaciones y condiciones, Castoriadis afirma que el psicoanálisis es una posibilidad para arribar a la autonomía, ya que para lograrla se daría el dominio del consciente sobre el inconsciente y se formaría un sujeto que es capaz de devenir en yo, allí donde estaba el ello y el Superyo.

Con las implicaciones que conlleva la autonomía y sin ser tan estricto en cómo se puede advertir en los profesores, se torna conveniente retomar este constructo de la autonomía como una categoría de análisis de la información desprendida de la intervención con los profesores, ya que la conformación de la autonomía por parte de los maestros es un movimiento que se puede evidenciar, de alguna manera, en

las prácticas docentes y de formación que pueden identificarse con su desarrollo en el ámbito profesional e interpersonal.

Si bien, es por medio de los individuos que la sociedad se realiza y se reflexiona, lo cual no puede hacerse sino realizándose y reflexionándose, la crisis de las sociedades occidentales contemporáneas puede mirarse en relación con el derrumbe de la autorrepresentación de la sociedad:

(...) el hecho de que las sociedades ya no puedan representarse como <<esto>> (de un modo que no sea meramente exterior y descriptivo), no sin que ese esto como lo que se presenta se derrumbe, se aplaste, se vacíe, se contradiga. Esta es una de las maneras de decir, que hay crisis de las significaciones imaginarias sociales, y que éstas ya no proveen a los individuos las normas, los valores, las referencias y las motivaciones que les permiten, a la vez, hacer funcionar a la sociedad, y seguir siendo ellos mismos (Castoriadis, 1997, p. 29) .

A lo antes enunciado, es a lo que Castoriadis identifica como la insignificancia, ya que sin que se evidencie alguna forma de un poder al que se pudiera señalar específicamente, todo se orienta hacia la misma dirección y por los mismos resultados, la insignificancia; ya sea debido a la impotencia, apatía de las personas para hacer algo por cambiar, ya sea por la disolución de las grandes ideologías políticas (revolucionarias o reformistas) que querían cambiar realmente las cosas en la sociedad y que han dejado de corresponder a las aspiraciones de las personas; nos encontramos en una especie de pausa histórica, de vacío, ya que no hay proyecto histórico.

Los profesores manifiestan un gran vacío en la motivación de sus esfuerzos para lograr cambios en sus condiciones laborales, en los aprendizajes de los niños, así como cambios de actitud en ellos y en los padres de familia, que indiquen que quieren mejorar su propia condición social y/o económica mediante el esfuerzo académico; por lo señalado, se hace necesario identificar los modos en que afecta el avance de la insignificancia a su práctica docente.

2.2. El sujeto de la experiencia en Foucault

Al considerar los aportes de Michel Foucault acerca de las formas en que nos constituimos como sujetos y la relevancia de las prácticas para ello, estaremos destacando sus planteamientos sobre esta constitución mediante las “tecnologías o

técnicas del yo” las cuales representan los modos, concretados en prácticas específicas, mediante los que los sujetos se van conformando como parte de una sociedad y del momento histórico en el que se encuentran. En este sentido, es conveniente destacar que será necesario realizar prácticas de manera constante por los mismos sujetos, para lograr el cuidado de sí mismo.

Haremos hincapié en la necesidad de llevar a cabo prácticas de cuidado de sí mismo para poder plantearnos el cuidado de los otros, mediante los propósitos de la épimeléia, en las cuatro acepciones abordadas por Foucault, las cuales consideramos complementarias y nos llevan a pensarlas como un fenómeno de capital importancia en la historia de las prácticas de subjetividad, así como las características que adopta el cuidado de uno mismo, en el sentido de que “ocuparse de uno mismo es el principio de cualquier conducta racional, de cualquier forma de vida activa que aspire a estar regida por el principio de la racionalidad moral” (Foucault, 1994, p. 34)

De mayor relevancia aún, abordaremos cómo las prácticas sobre uno mismo nos permiten reconocernos desde la ignorancia, como marco de referencia, hasta la crítica (de uno mismo, de los otros, del mundo), para posteriormente llegar a establecer, en el caso de aquellos que tienen relación directa con estudiantes, es decir los maestros, condiciones en las que la paresia sea un modo de esta relación en el camino de llegar a modificar la manera de ser de ese sujeto, esto es practicar lo que en la antigüedad greco-romana llamaban la psicagogía.

Por último, abordaremos la experiencia de sí como una forma del cuidado de uno mismo así como las tecnologías que Larrosa propone para configurar esta experiencia en las acciones de ver-se, expresar-se, narrar-se, juzgar-se y dominar-se, las cuales nos llevan ineludiblemente, a lo que llama la fabricación y la captura del doble, en el sentido de que ese doble que se ha constituido, se hace inteligible en su propia historia, desde un origen hacia un destino, mediante una serie de transformaciones controladas.

2.2.1. El sujeto y las tecnologías como constitutivas de subjetividad

En Foucault es necesario, como ya lo hizo él, mirar toda su trayectoria “basada en el problema del Sujeto”³⁷:

Busco más bien producir una historia de los diferentes modos de subjetivación de los seres humanos en nuestra cultura; he tratado, desde esta óptica, de los tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en Sujetos. Se trata, nos dice, de estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata en suma, de la historia de la <<subjetividad>>, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo. (Morey, en Foucault, 1991, p. 20)

Al respecto, Morey considera que los estudios de Foucault se han ubicado convencionalmente, en tres etapas intelectuales a saber: la primera centrada en la pregunta por el saber y que se remite a la etapa de la arqueología y que temporalmente se encuentra entre 1961 a 1969; la segunda, se caracteriza por la pregunta sobre el poder y se denomina de la genealogía, hasta 1976 aproximadamente; la tercera, en la cual aborda las cuestiones de la gobernabilidad y que se articula alrededor de la subjetividad, hasta su muerte.

Esta distribución de la obra de Foucault plantea una visión básicamente cronológica y secuencial de sus aportaciones, lo cual no es evidente en la aparición de sus textos; además de que, como analiza Morey, no es que no exista diferencia de procedimiento entre la arqueología y la genealogía, pero no es la diferencia esencial, y señala que:

(...) la diferencia entre arqueología y genealogía es la que media entre un procedimiento descriptivo y un procedimiento explicativo: que la arqueología pretende alcanzar un cierto modo de descripción (liberado de toda <<sujección antropológica>>) de los regímenes de saber en dominios determinados y según un corte histórico relativamente breve; y que la genealogía intenta, por recurso a la noción de <<relaciones de poder>>, explicar lo que la arqueología debía contentarse con describir. (Morey, en Foucault, 1991, p. 14-15).

³⁷ Esta aseveración la hace el mismo Foucault con el sobrenombre de “Maurice Florence” en *Biography of Michel Foucault*, publicada en *History of de present*, 4, 1988; en los archivos del *Centre Michel Foucault* se encuentra la constancia de ello. Consúltese: FOUCAULT (1991) *Tecnologías del yo*. Edit. Paidós. p 20

El mismo Morey, siguiendo las notas de Foucault, consigna que lo que construyó Foucault fue una Ontología³⁸ histórica de nosotros mismos en relación a la verdad a través de la cual nos constituimos en sujetos de conocimiento y con énfasis diferenciado en cada uno de los momentos de su obra ya sea en el saber, el poder y la ética, para lo cual propone una ordenación diferente de su obra:

- Ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento.
- Ontología histórica de nosotros mismos en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás.
- Ontología histórica de nosotros mismos en la relación ética por medio de la cual nos constituimos como sujetos de acción moral. (Morey, en Foucault, 1991, p. 25).

Esta ordenación, en la cual *La Historia de la Locura* se encuentra presente como un eje transversal, lleva a mostrar una tarea general que M. Florence describe como:

(...) un análisis de las condiciones en que se forman o modifican ciertas relaciones de sujeto a objeto, en la medida en que éstas son constitutivas de un saber posible. Así se trata de determinar a la vez los modos de subjetivación y también los modos de objetivación, los modos en que algo se constituye como objeto para un conocimiento posible (Morey, en Foucault, 1991, p. 27).

Lo que para esta investigación es necesario retomar de Foucault, es el tercer momento de la Ontología de nosotros mismos en el que se orienta al estudio del Sujeto en referencia al conocimiento de uno mismo; para iniciar con este recuento, habremos de revisar los modos en que este autor considera que el individuo puede, desde conocerse hasta transformarse a sí mismo, mediante las tecnologías de uno mismo.

³⁸ Foucault considera (en su lección sobre "La ilustración", 1985) a la Ontología del lado de una filosofía contemporánea que se avoca al análisis crítico del mundo en que vivimos, como ontología del presente, en la que tenemos de un lado la pregunta ¿qué es esto?, aplicada a establecer la verdad de lo que son las cosas, y en el otro lado la pregunta ¿qué (nos) pasa? dedicada a explicar el sentido y el valor de las cosas que (nos) pasan en nuestro presente. Véase: Morey, en Foucault, 1991. Por otra parte, nos encontramos con la visión de C. Castoriadis, quien niega a la Ontología, ya que señala que no hay un origen único del ser y es por eso que su apuesta está en lo histórico-social, en las posibilidades del sujeto hacia un cambio.

Las técnicas o tecnologías en general, surgen del propósito primordial de Foucault por trazar una historia de las diferentes formas en que en nuestra cultura, los hombres, han desarrollado un saber sobre sí mismos, los cuales se constituyen en ciencias a los que el autor analiza como “juegos de verdad” (en los que no se aceptan estos saberes como dados) y a los cuales relaciona con técnicas específicas que son utilizadas por los seres humanos para entenderse a sí mismos.

El autor plantea la existencia de cuatro tipos principales de estas tecnologías y señala que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica, siendo:

- a) Tecnologías de producción, que nos permiten producir y manipular cosas.
- b) Tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones.
- c) Tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una objetivación del sujeto.
- d) Tecnologías del yo³⁹, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1991, p. 35,36)

El mismo autor plantea que estos tipos de tecnología casi nunca funcionan por separado y que cada una implica formas de aprendizaje y de modificación de los individuos en la adquisición de habilidades y actitudes. La importancia de las dos últimas (las de dominación de los demás y las referidas a uno mismo), se refiere a que en el contacto entre ellas se da lo que Foucault llama la gobernabilidad⁴⁰.

³⁹ Foucault las llamó “tecnologías de uno mismo”; sin embargo, por cuestiones editoriales, en la traducción del texto que las estudia se las denomina como “tecnologías del yo”.

⁴⁰ Foucault señala que “la gubernamentalidad implica la relación de uno a sí mismo... lo que apunta directamente al conjunto de prácticas a través de las cuales se puede constituir, definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que los individuos en su libertad pueden establecer unos en relación a otros. Individuos libres que intentan controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros, y para hacerlo disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos. Y ello se basa por tanto sobre la libertad, sobre la relación de uno a sí mismo y sobre la relación al otro...” esta noción permite “poner de relieve a la libertad del sujeto y la relación de los otros, es decir, aquello que constituye la materialidad misma de la ética” Entrevista con M. Foucault, 20 de enero de 1984, en: Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta. P. 140-

Nuestro interés se centra en las tecnologías del yo, ya que se refieren a la interacción entre uno mismo y los demás, así como en la historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo; esta forma de reconocer la subjetividad, nos permitirá acercarnos a la relación que los profesores pueden desarrollar para sí mismos, sus conductas y las actitudes para sí y, sobre todo, para los demás con los que interactúan, específicamente con sus alumnos, siendo posible que los lleve por el camino de la reflexión de sus prácticas docentes.

2.2.2. El sujeto y el cuidado de sí mismo

Advertimos en Foucault la necesidad de recurrir al estudio de las prácticas concretas por las que el sujeto es construido, mediante el análisis del conjunto de los modos de hacer más o menos regulados, más o menos reflexionados, en los se constituían como sujetos capaces de conocer, analizar y eventualmente modificar la realidad; nos dice Foucault que las prácticas son “(...) entendidas como modo de actuar y a la vez de pensar las que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y el objeto” (Morey, en Foucault, 1991, p. 32); estas prácticas se organizan como una red compleja y su análisis permitirá evidenciar las condiciones de posibilidad de la experiencia real. De ahí que en el análisis de una experiencia históricamente singular como lo es la sexualidad o la experiencia de sí mismo, podemos encontrar cómo el sujeto es objetivado para sí mismo y para los otros a través de ciertos procedimientos precisos de gobierno.

Para Foucault el interés por el sujeto y sus prácticas de constitución queda manifestado todavía poco antes de su fallecimiento⁴¹, cuando dice:

(...) ahora me intereso en efecto por cómo el sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social (Foucault, 1994, p. 125).

141. También señala en otro texto que “(...) Gobernar es siempre un difícil y versátil equilibrio, con conflictos y complementariedades, entre las técnicas que aseguran la coerción y los procesos a través de los cuales “uno mismo” es construido y modificado por sí mismo...ese <<gobierno>> queda caracterizado como punto de contacto entre la tecnología política de los individuos y las tecnologías de uno mismo” Citado por Morey, en: Foucault, M. (1981) *Tecnologías del yo*. España, Edit. Paidós Ibérica, p 34.

⁴¹ Se incluye como anexo en el texto de *Hermenéutica del sujeto*, una entrevista realizada a Michel Foucault el 20 de enero de 1984, que se publicó en la Revista *Concordia* No. 6 en ese mismo año.

El acento en el estudio de las prácticas, es lo que permite identificar cómo las tecnologías del yo se han concretado en los comportamientos específicos del cuidado de uno mismo en las diferentes épocas; siguiendo esta lógica, Foucault hace el trazado de la hermenéutica del yo, a partir de un grupo de prácticas que se rescatan del momento socrático-platónico, del final de la Antigüedad, las que tienen que ver con la filosofía grecorromana en los dos primeros siglos antes de Cristo y las del cristianismo mismo.

Como referente específico en esta investigación, se recuperan las prácticas de constitución de uno mismo que tienen que ver con las tradiciones griega, helenística, grecorromana y las de los siglos I y II; serán las que se describirán en adelante, dejando de lado las que tienen que ver con el cristianismo, ya que éstas implican, además del cuidado de sí en las conductas y el pensamiento, el renunciamiento a la vida terrenal en espera de una vida posterior, lo que no responde al interés de la investigación.

Estas prácticas de la antigüedad se constituían en griego como *epimelesthai satou* (denominada así desde *El Alcibíades* de Platón) que significaba “el cuidado de sí”, “la preocupación por sí”, “el sentirse preocupado, inquieto por sí”; ésta se aboca a dos preguntas ¿qué es este sí mismo al que hay que cuidar y en qué consiste este cuidado? La respuesta tiene que ver con el término “auto” que significa lo mismo, pero también implica la noción de identidad, por lo que la pregunta ahora se plantea en el sentido de ¿cuál es el marco en el que podré encontrar mi identidad?; *Alcibíades* se orienta a encontrar el sí cuando reflexiona que al preocuparse por el sí, uno ha de preocuparse por el alma, siendo ésta la principal actividad en el cuidado de sí, por lo que el cuidado de sí es el cuidado de la actividad y no el cuidado del alma como sustancia.

El cuidado del alma como acción nos lleva a la siguiente cuestión ¿cómo cuidar este principio de actividad? Como el alma no puede conocerse a sí misma sino mediante su contemplación en el espejo, ahí debe contemplar el elemento divino y mediante esa contemplación, el alma será capaz de descubrir las reglas que le sirvan de base para la conducta y la acción política; este esfuerzo del alma es el principio sobre el que se funda la acción política, por lo que se advierte una

estrecha relación entre la preocupación de sí y la preocupación de la vida política a la que aspiraba Alcibíades.

Ya en los períodos helenístico y romano, la preocupación de sí no es exclusivamente una preparación para la vida política, sino que se convierte en un principio universal; de la misma forma, esta preocupación de sí es una manera de vivir para todos y para toda la vida.

Para los griegos “ocuparse de uno mismo” era uno de los principios más importantes de las ciudades, una de las reglas a seguir para la conducta social y personal; también se puede mencionar el concepto de epiméleia/cura sui como “el cuidado de uno mismo”; sin embargo, el término se ha desdibujado en el paso de la historia y cuando se cuestiona sobre el principio moral más importante en la filosofía antigua para la conducta moral, se hace referencia al “conócete a ti mismo” gnothi sui. “Entre estos dos preceptos existe una relación de subordinación, ya que el conocimiento de uno mismo es únicamente un caso particular de la preocupación por uno mismo, una de sus aplicaciones concretas” (Foucault, 1994, p. 33) El conócete a ti mismo de Descartes en la época moderna –señala Foucault-, pone el énfasis en la parte cognoscente del sujeto, la que tiene que ver con la razón, dejando de lado la parte espiritual, sensible que tiene que ver con el cuidado de sí mismo.

Foucault hace una distinción del concepto de épimeléia en cuatro aspectos que, más que diferentes resultan, desde nuestra óptica, más bien complementarios:

- a) El concepto de épimeléia equivale a una actitud general, a un modo de enfrentarse al mundo, a un modo de comportarse, de establecer relaciones con los otros, a una actitud en relación con uno mismo, con los otros y con el mundo.
- b) La épimeléia heautou es una forma de atención, de mirada, por lo que implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo y desde los otros, hacia sí mismo; esta preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento.

- c) La épimeléia designa una forma de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se configura; de aquí se derivan una serie de prácticas basadas en ejercicios del cuidado de sí.
- d) La épilmeléia como una composición de las anteriores, implica un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión que prefigura la historia de la subjetividad, la historia de las prácticas de subjetividad.

De tal forma que actitud, atención hacia sí, forma de actuar y forma de ser, son componentes que se articulan en el cuidado de sí, ya que si no se encuentra uno de ellos, resultaría vana esta forma de cuidado.

El mismo Foucault, señala que en el estudio de la épiméleia se pueden distinguir tres fases:

- El momento socrático-platónico, en el que se da la aparición de la épiméleia en la filosofía.
- La edad de oro del cuidado de uno mismo o de la cultura de sí mismo que se desarrolla en los siglos I y II.
- El paso de la ascesis filosófica pagana al ascetismo cristiano en los siglos IV y V.

En la primera fase se planteaba que “el ocuparse de uno mismo equivalía a la afirmación de una forma de existencia ligada a un privilegio político; si delegamos en otros todos los quehaceres materiales, es para poder ocuparnos de nosotros mismos” (Foucault, 1994, p. 42) Podemos darnos cuenta, que desde esa época el cuidado de uno mismo se veía como una condición que sólo podía darse en el estatuto del poder, como un privilegio dado sólo para quienes lo detentaban, ya que sólo ellos eran los que podían delegar sus quehaceres “La preocupación por uno mismo se sitúa entre el privilegio y la acción política, decía Sócrates” (Foucault, 1994, p. 43).

En los tiempos que corren, al cuidado de sí ya no lo consideramos el privilegio de unos cuantos, que serían los que acceden al poder⁴², sino una condición de necesidad para aquellos que se esfuerzan por orientar su vida de una forma diferente a las perspectivas que ofrece el neoliberalismo.

2.2.3 El sujeto y las prácticas de cuidado de sí mismo

Ya desde los griegos, el cuidado de sí no era un consejo abstracto, sino una actividad extensa, una red de obligaciones y servicios para el alma, en tanto que ésta se sirve del lenguaje, de los instrumentos y del cuerpo, esto es, en tanto sujeto de acción, al alma-sujeto, decía Platón; ocuparse de uno mismo significaba, desde el Alcibíades, un conjunto de prácticas totalmente específicas que transforman el modo de ser del sujeto, que lo cualifiquen transfigurándolo:

(...) esta idea de que era necesaria la puesta en práctica de una tecnología de uno mismo para tener acceso a la verdad [era conocida] en toda una serie de prácticas: la práctica de la concentración del alma, la práctica de retiro (anacoresis: ausencia visible) y la práctica del endurecimiento (necesario para soportar el dolor (Foucault, 1994, p. 45-46).

En El Alcibíades I (Platón) se menciona que el alma mantiene una relación reflexiva con ella misma, relación que remite al concepto de memoria y justifica el diálogo como método para descubrir la verdad en el alma; los temas de la contemplación del yo y del cuidado del yo se van relacionando dialécticamente a lo largo del diálogo que se da entre Alcibíades y Sócrates; aquí vemos al diálogo como una de las primeras formas que adoptan las tecnologías del yo.

El diálogo se constituye en una práctica que los docentes realizan en el mismo sentido de construirse como sujetos, ya que consideran que “Dialogar les permite encontrarse a sí mismos, aunque es un proceso largo”⁴³.

⁴² La clase política en nuestro país se preocupa cada vez menos por ejercer la política a la manera de la gobernabilidad de la polis, como se proclamaba en la antigua Grecia, sólo atiende a los requerimientos de los poderes económicos que rigen el mercado.

⁴³ Palabras expresadas en el dispositivo grupal por alguno de los profesores.

Sin embargo, la filosofía de los estóicos proponía una relación pedagógica diferente haciendo de la escucha de lo que dice el maestro la principal tarea para adquirir la verdad, ya que hay que aprender a escuchar el logos en la vida adulta. Plutarco señalaba que el escuchar está relacionado con el hecho de no estar bajo el control de los maestros; se permanece en silencio durante la lectura que hacen y después se reflexiona sobre ello: “este es el arte de la escucha de la voz del maestro y de la voz de la razón en uno mismo” (Foucault, 1994, p. 69)

Si bien en la vida política tradicional de la época predominaba la cultura oral, ya en la época helenística prevaleció la escritura y se documentó la correspondencia⁴⁴ como parte de la cultura del cuidado de sí, la cual estaba relacionada con una constante actividad literaria; se prestaba atención a todos los matices de la vida, a la lectura, el estado de ánimo y la experiencia de sí, se ampliaba en el acto de escribir, destacándose la relación entre alma y cuerpo, sobre todo con los estóicos. Ya advertimos que el cuidado de uno mismo desarrollaba toda una actividad de lectura y escritura, donde se enlazan el trabajo de uno sobre sí mismo y la comunicación con el prójimo, lo cual constituye una verdadera práctica social.

Posteriormente en los siglos I y II, cuando la introspección se cultiva más, se desarrolla una relación entre la escritura y la vigilancia, de la cual se deriva la consiguiente práctica.

Una tecnología más que constituyó una dedicación importante de la época grecorromana fue el examen (que ya comenzaba con la escritura de cartas) y Séneca, particularmente, describe un examen de conciencia cuyo objetivo era la purificación; recurre a una perspectiva administrativa, ya que considera que el individuo es un permanente administrador de sí mismo y el examen de sí significa la adquisición de un bien. Para este autor, con el examen no se trata de descubrir la verdad, sino de recordarla, de recordar una verdad que ha sido olvidada, las reglas de conducta que se han olvidado para tenerlas presentes en el ánimo, con el

⁴⁴ Las “Cartas a Lucilio” de Séneca, brindan un claro ejemplo de lo que por medio de esta práctica se desarrollaba como parte del principio de que la filosofía debía considerarse como ejercicio permanente del cuidado de uno mismo, según los epicúreos; en éstas se hace referencia a los momentos que deben dedicarse a volverse sobre uno mismo. También Marco Aurelio y Epicteto planteaban esta necesidad.

propósito de alcanzar los fines gracias a la elección adecuada de los medios; de esta forma se hace necesario un trabajo del pensamiento sobre sí mismo.

Igualmente propone el recuento de los errores cometidos durante el día para medir la diferencia entre lo que se ha hecho y lo que tendría que haberse hecho. Indica que el sujeto no se olvida a sí mismo, sino a las reglas de conducta las cuales se agrupan en su memoria y, de esta manera, el sujeto constituye la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas sobre lo que ha de hacerse.

Por su cuenta, Epicteto pide que adopte uno para consigo mismo el papel y la postura de un vigilante nocturno, como el que verifica las entradas a las puertas de las ciudades o las casas, o el valor de las monedas.⁴⁵

Al respecto, Pitágoras proponía el examen de la mañana que servía para enfrentar las tareas y obligaciones del día, para estar suficientemente preparados para ellas; el examen de la tarde se dedicaba a memorizar la jornada pasada, centrada en el balance del progreso alcanzado. La relación del sujeto consigo mismo en este examen no es judicial, en donde el acusado se encuentra frente al juez, sino para descubrir los errores y tomar las medidas necesarias para remediarlos.

El principio de conversión a uno mismo, (como práctica del cuidado de sí mismo) debe comprenderse como una modificación de actividad; no es que haya que abandonar cualquier otra forma de actividad para ocuparse de uno mismo, sino que en las actividades hay que tener como fin principal buscarlo en nosotros mismos (como autofinalidad⁴⁶, vista desde el modelo helenístico), en la relación de uno consigo mismo, por lo que esta conversión implica un desplazamiento de la mirada

⁴⁵ En esa época el verificador de monedas jugaba un papel importante en la recaudación de impuestos y su tarea era la de probar que las monedas no fueran falsas de diversas maneras: tirándola, mordiéndolas, manchándolas, etcétera, Lo cual daba cuenta de la persistencia de su labor.

⁴⁶ En la auto-finalidad, dice Foucault, “se produce un verdadero desarrollo de la cultura de uno mismo, cultura significa en este caso que existe un conjunto de valores determinados siguiendo un orden y una jerarquizada coordinación; estos valores son universales y al mismo tiempo accesibles únicamente a algunos; esos valores no pueden ser alcanzados más que al precio de sacrificar la propia vida y el comportarse siguiendo determinadas reglas. El proceso y las técnicas para acceder a esos valores también están jerarquizados y ordenados conforme a un ámbito del saber que regula y transforma los comportamientos. Es en esta cultura del yo en la que hay que inscribir la historia de la subjetividad, la historia de la relación entre sujeto y verdad” Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. La piqueta. Madrid. p. 69

para que no se disperse en cualquier otra cosa, para alcanzarse a sí mismo, para llegarse a convertir en lo que se habría debido ser y no se ha sido nunca.

Los profesores desarrollan esta práctica del examen cuando plantean, por ejemplo, que es necesario que para atender un problema con los niños, todos los profesores de la escuela y los ATP's tienen que ver qué hacer, ya que el niño es de la escuela, está dentro de la escuela y lo tienen que atender independientemente del contexto en el que él se encuentre. Aunque conocen algo de sociología, de psicología, no son especialistas y entre todos pueden aportar alguna solución, dar alguna idea para resolverlo mejor, ayudarse entre todos, como compañeros; compartir las experiencias que han tenido y no cerrarse en el aula, sin que nadie sepa lo que ocurre tras la puerta.

Con esta reflexión, ellos dan muestra de que la práctica del examen se realiza más para descubrir los errores y tomar las medidas necesarias para remediarlos y no de una manera judicial.

Cuando Foucault señala que "Convertirse en algo que nunca se ha sido tal es, me parece, uno de los elementos y uno de los temas fundamentales de esta práctica de uno sobre sí mismo" (1994, p. 54), hace énfasis en que se trata de liberarse de aquello de lo que dependemos, de aquello que no controlamos, más que liberarse del cuerpo, a diferencia de lo que proponía la épistrote de Platón: "alejarse de... (las apariencias); volver sobre sí (comprobar la propia ignorancia); realizar actos de reminiscencia; retornar a la patria ontológica (la de las esencias, la de la verdad y el ser)" (Foucault, 1994, p.75).

La noción de conversión conlleva dos componentes: en primer lugar, aparece la idea de un movimiento real del sujeto en relación a sí mismo, por lo que éste debe ejercitarse en algo que es él mismo, para lo cual habrá que realizar operaciones de desplazamiento, trayectoria, esfuerzo y movimiento; en segundo lugar, la idea de conversión de sí mismo trae aparejada la idea de retorno de uno a sí mismo, por lo que se requiere de una técnica, de un saber complejo (teórico, práctico y coyuntural); este retorno va en contra de la idea del cristianismo de la renuncia a sí mismo .

Una práctica más, la de la *askesis* propone el dominio sobre sí mismo adquirido a través de la adquisición y la asimilación de la verdad y tiene como tarea el acceso a la realidad de este mundo; consiste en ejercicios en los cuales el sujeto se pone a sí mismo en una situación en la que puede verificar si es capaz de afrontar acontecimientos y utilizar los discursos de los que dispone, es una cuestión de poner a prueba la preparación.

Estos ejercicios constan de la melete y la gimnasia; la primera se refiere al trabajo que uno ha realizado con el fin de preparar un discurso o una improvisación pensando en términos y argumentos que sean útiles y constituye un ejercicio del pensamiento; se tenía que anticipar en el pensamiento, a través del diálogo con uno mismo, cual iba a ser la situación real, lo que lleva a la meditación como una forma de articular los posibles acontecimientos para examinar cómo reaccionaría la persona. La gimnasia es el entrenamiento en una situación real que tiene que ver más con el cuerpo (abstinencia sexual, privación física y rituales de purificación).

Por su parte la *paresia* se refiere a la cualidad moral y al procedimiento técnico necesario para transmitir el discurso verdadero a aquel que tiene necesidad de él, para constituirse en soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto a sí mismo; para que el discurso sea recibido por el alumno como, cuando y en la forma que sea necesario, se requiere que el discurso sea pronunciado por el maestro en forma de paresia, que etimológicamente significa decirlo todo, aunque más bien se refiere a la franqueza, la libertad, la apertura que hace que se diga lo que hay que decir, cómo, cuándo y bajo la forma en que se quiere decir. El término se vincula con la idea de elección, decisión y actitud del que habla, por lo que se asocia con la libertad del que habla.

La *paresia* es una técnica que se lleva a cabo en la relación entre maestro y alumno, así como en la de médico enfermo y no se refiere solamente a la franqueza ni a la libertad de expresión, sino más bien es:

la técnica que permite al maestro utilizar como es debido todo aquello que es eficaz para el trabajo de transformación de su discípulo (...) es esa libertad de movimiento que hace que en el campo de los conocimientos verdaderos se pueda utilizar aquello que es pertinente para la transformación y mejora del sujeto (Foucault, 1994, p. 79).

Sin embargo, la *paresia* se refiere más a las reglas de prudencia y de habilidad, más que al contenido. En la *paresia* hay una apertura hacia el otro sobre el que se ejerce una influencia, pero a diferencia de la retórica o la adulación, esta apertura se da desde la generosidad, sin intención de persuadir, aunque se reconoce una cierta transferencia del maestro a los alumnos; para que la *paresia* sea tal, es necesario que la verdad de lo que se dice pueda deducirse a partir de su conducta y de la forma en la que realmente vive⁴⁷.

El discurso que se pronuncia en la *paresia* implica compromiso y constituye un pacto entre el sujeto que enuncia y el sujeto de la conducta; el sujeto que habla se compromete a hacer lo que dice y a ser sujeto de una conducta que lo vincula a la verdad que formula.

Los docentes manifiestan cómo realizan esta práctica de la *paresia* (sin conocerla como tal) al expresar que todos los maestros deben asumir el compromiso de trabajar dando su mejor esfuerzo.

En este sentido, la *paresia* se relaciona íntimamente con la *psicagogía* entendida, no sólo como la transmisión de una verdad que dota al sujeto de actitudes, capacidades y saberes que no poseía⁴⁸, sino como la transmisión de una verdad que tiene por finalidad modificar el modo de ser de un sujeto; el maestro al mismo tiempo que es coherente con su discurso y su conducta, tiene la idea de modificar el modo de ser de su alumno atendiendo a esa congruencia.

Si bien, la relación de uno mismo es el objetivo de la práctica sobre uno mismo, el otro es indispensable en esta práctica para que alcance su objeto, el yo. Para lograr la relación con el otro, Foucault propone tres tipos de ejercicios, sobre todo para la formación de los jóvenes: el ejercicio del ejemplo, el ejercicio de la capacitación, el ejercicio del desasosiego; estos ejercicios se valen de la ignorancia y de la memoria, por lo que:

Aquello hacia lo que el individuo debe tender no es un saber convertido en el sustituto de su ignorancia, sino un estatuto de sujeto que en ningún momento de su existencia ha

⁴⁷ Desde esta práctica se requiere decir lo que se piensa y pensar lo que se dice para hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta, por lo que Foucault indica que “la paresia estriba en esta adecuación entre el sujeto de la enunciación y el sujeto de la conducta”

⁴⁸ Foucault asocia esta función a la Pedagogía.

llegado a conocer. Tiene que sustituir el no-sujeto por el estatuto de sujeto definido por la plenitud de la relación de uno para consigo mismo. Tiene que constituirse en tanto que sujeto y es aquí en donde el otro tiene que invertir (...) A partir de aquí el maestro es un operador en la reforma de un individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto (Foucault, 1994, p. 58)

Para lograr la constitución de uno mismo como el objeto, el fin absoluto y permanente de la voluntad, se necesita de la mediación e intervención del otro; pero ese otro no es ni el maestro ni el que educa la memoria, se requiere de la filosofía en tanto que guía de todos los hombres ya que es “(...) el conjunto de los principios y las prácticas con los que uno cuenta y que se pueden poner a disposición de los demás para ocuparse adecuadamente del cuidado de uno mismo o del cuidado de los otros” (Foucault, 1994, p. 61).

Ante tal situación, el papel del filósofo es importante por lo que el maestro, entonces, será conveniente que posea conocimientos sobre filosofía para apoyar de forma adecuada a aquellos individuos, sus alumnos, en estas prácticas de relación para consigo mismo; de esta manera, la práctica de uno mismo entra en interacción con la práctica social, esto es, con la constitución de la relación de uno mismo para consigo mismo, que se expande en las relaciones de uno mismo al otro.

2.2.4 La experiencia de sí mismo: sus tecnologías.

Por lo expuesto al hablar de las prácticas retomadas por Foucault de la Grecia Antigua, en esta investigación se considera que estas prácticas vistas como tecnologías del yo y las prácticas pedagógicas que se despliegan en un espacio pedagógico, no tienen sólo un papel de mediación en la conformación de la subjetividad, sino que además, son constitutivas del sujeto, por lo que en estas prácticas lo importante no es que se aprenda algo exterior, un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del educando consigo mismo; a esto le llama la “experiencia⁴⁹ de sí”, la cual es histórica y culturalmente contingente en tanto que su producción adopta formas

⁴⁹ Foucault (1985) cuando habla de experiencia se refiere a “la correlación en una cultura, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” en su *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. vol. II. México, Siglo XXI p. 9-10.

singulares, según lo señala Jorge Larrosa (1995), quien propone desarrollar este tipo de experiencia por parte de los educadores y de quien quiera abordar la tarea conformarse como sujeto, mediante la práctica de llevar a cabo la experiencia de sí en todas sus implicaciones.

Los trabajos de Larrosa se basan en la perspectiva foucaultiana por lo que su propósito es:

(...) poner en relación con las prácticas pedagógicas en las que se construye y modifica la experiencia que los individuos tienen de sí mismos [con el Foucault] que ha trabajado en una “ontología histórica de nosotros mismos”, justamente a través del estudio de los “mecanismos que transforman a los seres humanos en sujetos” ...[ya que es la obra de Foucault la que] muestra cómo la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos) de subjetivación (Larrosa, 1995, p. 262)

Desde esta perspectiva, el análisis de la experiencia de sí se hace considerando al sujeto individual en la articulación compleja de discursos y prácticas en los cuales se constituye en lo que es, ya que la experiencia de sí es el resultado de un proceso histórico de producción en el que se entretajan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad.

Por lo que la experiencia de sí que se va conformando, es lo que resulta cuando el sujeto se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo. Por lo que las prácticas pedagógicas⁵⁰ se constituyen en espacios institucionalizados donde la naturaleza del ser humano se puede desarrollar y/o recuperarse, en tanto que autoconsciente, en procesos de subjetivación que den cuenta de cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo.

Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí, en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, siempre que esté orientado a la

⁵⁰ Larrosa considera que el discurso pedagógico y el discurso terapéutico hoy en día están íntimamente relacionados, ya que la educación se entiende y se practica cada vez más como la terapia y la terapia se entiende y se practica cada vez más como la educación.

constitución o transformación de la manera en que las personas se describen, se narran, se juzgan o se controlan a sí mismas; es en este sentido que la intencionalidad en las prácticas pedagógicas por parte de los docentes, en este caso de educación básica, para generar y fomentar dispositivos en los que los estudiantes establezcan una relación reflexiva consigo mismo, se vuelve de gran importancia para la constitución subjetiva de ellos mismos y de los alumnos.

Larrosa plantea cinco dimensiones de análisis de los dispositivos pedagógicos: una dimensión óptica, una dimensión discursiva, una dimensión jurídica-moral, así como una dimensión discursiva-jurídica y una dimensión práctica (estas dos últimas inmersas en las anteriores), las cuales se exponen a continuación:

- a) La dimensión óptica, **ver-se**; desde ésta se concibe que “el verse uno mismo” es una de las formas privilegiadas de comprensión del autoconocimiento.

La mente es un ojo que puede conocer/ver cosas. Y el autoconocimiento estaría posibilitado por una curiosa facultad del ojo de la mente, a saber, la del propio sujeto que ve. Bien por “reflexión”, a través de un espejo que hace “dar vuelta a la luz” y presenta a la mente su propia imagen exteriorizada, bien porque el mismo ojo de la mente es capaz de “darse la vuelta”, de “girarse hacia atrás” o “hacia adentro (Larrosa, 1995, p. 293).

Por lo que para que el autoconocimiento pueda darse se requiere de cualquiera de dos situaciones: una cierta exteriorización y objetivación de la propia imagen, un algo exterior, convertido en objeto en el que uno pueda verse a sí mismo; o, un girar el ojo de la mente hacia adentro, volver la mirada hacia uno mismo, a la manera de autovigilancia. Así desplegaremos mecanismos de visibilidad⁵¹ o máquinas ópticas que permitan, en un mismo movimiento, determinar lo que es visible, el ojo que ve y el objeto de la mirada; como ejemplos de estas técnicas podemos citar: las fichas de observación, los registros en general y los de auto-observación, los mecanismos proyectivos, las prácticas de autorreflexión, etcétera.

⁵¹ Para Larrosa un régimen de visibilidad está compuesto por un conjunto específico de máquinas ópticas que abren el objeto a la mirada y abren, a la vez, el ojo que mira. Determina el algo que se ve o se hace ver y el alguien que ve o que hace ver. Por eso el sujeto es una función de la visibilidad, de los dispositivos que le hacen ver y orientan su mirada y éstos son históricos y contingentes.

- b) La dimensión discursiva, **expresar-se**; el “cómo me veo” cuando se vale del lenguaje, se constituye por la superposición de dos imágenes: una imagen referencial (en la que el lenguaje copia la realidad) y una imagen expresiva (en la cual el lenguaje es un vehículo para la exteriorización de estados subjetivos).

El lenguaje sirve para presentar a los otros lo que ya se ha hecho presente para uno mismo; presenta en forma repetida, re-presenta, duplica en un medio exterior lo que estaba hecho visible en el interior de la conciencia. Podemos referirnos al lenguaje como una mediación entre estados internos de conciencia (sensaciones, sentimientos, voliciones, imágenes, conceptos, etcétera) y el mundo exterior; o a la expresión como una exteriorización (consciente o inconsciente, referencial o imaginativa, intencional o no intencional) de la interioridad. El discurso expresivo sería aquél que ofrece la subjetividad del sujeto y esa subjetividad no sería otra cosa que el significado del discurso.

En el expresar-se, la visibilidad se transforma en decibilidad, que se corresponden con el ver y hacer ver y el hablar y hacer hablar. Al respecto señala que:

La distribución histórica de lo que se ve y de lo que se oculta va en paralelo a la distribución de lo que se dice y de lo que se calla. Lo visible va en paralelo a lo decible. Las formas legítimas de mirar se relacionan con las formas legítimas de decir (Larrosa, 1995, p. 303).

El **narrar-se**, como una forma de expresión, implica el recuerdo, así como la imaginación y la composición del sujeto para estructurar un cierto sentido de lo que somos. En esta perspectiva, el narrar-se, dice Larrosa, se descompone en dos elementos: una escisión entre el yo, en tanto que se conserva del pasado como una huella de lo que ha visto de sí mismo, y el yo que recoge esa huella y la dice, por lo que el que narra “puede ofrecer su propia continuidad temporal, su propia identidad y permanencia en el tiempo (...) en la misma operación en la que construye la temporalidad de su historia” (Larrosa, 1995, p. 308). Así narrada, la subjetividad humana está temporalmente constituida y la conciencia de sí estará estructurada en el

tiempo de la vida, como algo que se va inventando, algo que va construyéndose o reconstruyéndose en operaciones de narración y con la narración.

En la auto-narración⁵² el sujeto está listo para ofrecer cuentas de sí mismo, por lo que se abre a la valoración contable de sí, aunque es necesario dejar por sentado que la narrativa, como modo de discurso, está ya estructurada y preexiste al yo que se cuenta a sí mismo, por lo que el que se narra se encuentra ya inmerso en estructuras narrativas en función de las cuales organiza, de un modo particular, su experiencia; por lo tanto, las prácticas discursivas en las que se producen y se median las historias personales, no son necesariamente autónomas, ya que están incluidas en dispositivos sociales normativos y, a veces, coactivos.

Entonces, señala Larrosa, la auto-narración es el mecanismo donde el sujeto se constituye en las reglas de ese discurso, el cual le da una identidad y le impone una dirección; esto lo identificamos claramente en la apreciación que comentan sobre las bondades del diálogo entre los mismos profesores, ante una alteración de lo normativo de las estructuras narrativas “permitidas” a los docentes.

- c) La dimensión jurídica-moral plantea un dominio constituido por valores y normas de comportamiento que tienen que ver con el deber, en el cual la conciencia se hace jurídica, ya que el ver-se, expresar-se y narrar-se se constituyen en actos jurídicos de la conciencia, en actos en los que la relación de uno consigo mismo tiene la forma de **juzgar-se** y esta operación supone que se dispone de un código de leyes en función de las que se juzga y que uno se presenta a sí mismo delimitado en tanto que cae bajo la ley o se conforma a la norma.

⁵² Esta forma de dar cuenta de sí mismo, podríamos decir que se basa en la institución social del *legein* propuesto por Castoriadis, al referirse al componente del lenguaje y de la representación social así como a su vinculación con las significaciones, expresadas a través del signo-lenguaje, que permiten ver lo que no es en lo que es, lo que da cabida a la imaginación radical y, con esto, a las diferentes formas de narrarse de quienes trabajan sobre la experiencia de sí.

Ante este panorama, Larrosa retoma de Foucault la propuesta de una modalidad de regulación que es diferente a la basada en la ley o en la norma; se refiere a “las artes de la existencia”⁵³ las cuales no están ligadas a lo obligatorio; son prácticas del yo que integran una ética positiva, es decir, una ética referida a la elaboración de la conducta, que no pretende la universalización de la naturaleza humana, ni están encaminadas a regular la conducta de todos los individuos, pero que constituyen una ética personal. En ésta, el criterio produce el campo mismo de lo juzgado, constituye su objeto; el criterio produce también al sujeto que juzga. Esta ética está orientada a la formación de uno mismo con criterios de estilo, a la estilización personal y social de uno mismo, mediante una ética configurada estéticamente.

Tenemos entonces, que en el campo moral, la construcción y la mediación de la experiencia de sí, tiene que ver con una dimensión de juicio que puede ser estrictamente jurídica, basada en la ley; normativa, basada en la norma; ó estética, basada en los criterios de estilo; en todos los casos vemos la constitución simultánea de un sujeto que juzga, un conjunto de criterios y un campo de aplicación. Lo anterior nos indica que la experiencia de sí implicada en la constitución de la subjetividad en la dimensión del juzgar-se, es el resultado de un pliegue hacia uno mismo, de los criterios de juicio dominantes en una cultura.

Aquí retomamos la subcategoría de reflexión sobre su práctica, en lo que piensa, dice y hace (ver-se, narrar-se y juzgar-se) como parte de la categoría de prácticas docentes y de formación que tienen que ver con el cuidado de sí mismos, en la cual se evidencian las formas en que los profesores se juzgan y señalan las dimensiones que consideran más adecuadas para este proceder y que tiene que ver con una ética referida a la elaboración de la conducta o ética personal.

⁵³ Esta propuesta está desarrollada ampliamente en el capítulo 2 al hablar de la Formación como una forma de la vida ética.

En los dispositivos pedagógicos de reflexión sobre uno mismo, la dimensión jurídica es predominante, ya que al juzgar-se, es el que hace decir-se y el que hace ver-se y narrar-se. Así se reconoce en el discurso de los docentes, ya que constituye una serie de reflexiones bastante extensa y que nos deja ver como se ven, se narran y se juzgan.

Sin embargo, en general, las personas son inducidas a juzgar-se con vistas a una cierta administración, gobierno y transformación de sí, por lo que se tiene que hacer algo consigo mismo en relación a la ley, a la norma o al valor; es una acción que afecta a algo, un afectar que tiene que ver con la definición del poder de Foucault, el poder como una acción sobre acciones posibles. Por lo que:

Los individuos, los grupos y las poblaciones sólo se constituyen a partir de las superficies materiales en las que el poder hace presa y en las profundidades en las que se incrusta (...) Es por eso que la historia de los individuos o de las sociedades es, indiscerniblemente, la historia de las relaciones de poder que los producen como tales individuos o sociedades (Larrosa, 1995, p. 321).

Desde esta perspectiva, señala este autor, el poder para afectar saca a la luz, habla y obliga a hablar y juzga, por lo que estas operaciones constituyen lo que es afectado por el poder. Ante tal circunstancia, el individuo efectúa sobre sí mismo una serie de acciones con vistas a su transformación, las cuales dependen de todo un campo de visibilidad, de enunciabilidad y de juicio como una forma de dominar-se, en la conformación de la experiencia de sí.

Los profesores participantes en el dispositivo grupal se encuentran en vías de transformarse constantemente, de acuerdo a los valores que consideran importantes para realizar su labor, pero a la vez se sienten en medio de la afectación que hace el poder (lo perciben, básicamente, de sus autoridades inmediatas) a su práctica docente, ya que les limita no permitiéndoles “formar” a los alumnos.

El ver-se conlleva el desdoblamiento del sujeto; el expresar-se lo coloca en la dicotomía entre el interior y el exterior; el narrar-se lo sitúa en la escisión entre el presente y la huella del pasado, lo que hace de estas operaciones un conjunto

orientado a la construcción de un “doble” y un conjunto de operaciones de relación orientadas a la captura de ese yo duplicado. Al aprender a ver-se, decir-se o a juzgar-se se aprende a fabricar el propio doble y a “sujetarse” a él. Ese doble está conformado por la composición del yo que veo cuando me observo a mí mismo, el yo que expreso cuando me digo a mí mismo, el yo que narro cuando construyo temporalmente mi identidad, el yo que juzgo cuando me aplico un criterio y el yo que domino cuando me gobierno.

En la descripción de los dispositivos pedagógicos se puede identificar qué doble se produce y cómo se produce, qué es lo que de ese doble se captura y cómo se captura, es decir, qué tipo de relaciones tiene uno que establecer con su doble; se trata de describir los mecanismos ópticos, discursivos y jurídicos que determinan lo que puedo ver, decir y juzgar de mí mismo y cómo puedo verlo, decirlo y juzgarlo, así como describir las acciones que construyen lo que de mí puede ser afectado por mí mismo y la forma de esa afección.

Lo importante son los procedimientos de desdoblamiento o de fabricación y captura de ese doble, ya que en el aprendizaje de nombrar-se, al estar fabricando ese doble discursivo, más o menos estable, uno reduce su propia indeterminación. Esta es una de las tesis importantes de Larrosa, ya que comenta que al narrar-se, se aprende a reducir la indeterminación de los acontecimientos y de las dispersiones. Se aprende a tener un pasado y a administrar un futuro; a hacer-se inteligible en la propia historia dándose un origen o un destino, una serie de transformaciones controladas, un sentido.

Afirma, al respecto, Larrosa:

El doble que uno construye cuando se mira, se dice, se narra o se juzga, está implicado en qué es lo que uno puede y debe hacer consigo mismo. Ese doble, por tanto, sólo puede ser adecuadamente comprendido en el interior de una determinada configuración del autogobierno. (...) Por otra parte, la fabricación del doble es inseparable de un conjunto de operaciones de exteriorización. El doble convierte a los individuos en una cosa exterior y abierta para los otros. Uno no se ve sin ser al mismo tiempo visto, no se dice sin ser al mismo tiempo dicho, no se juzga sin ser al mismo tiempo juzgado y no se domina sin ser al mismo tiempo dominado. Tendríamos entonces una teoría exterior de la interioridad (1995, p. 327).

En esta doble operación de fabricación del doble, se encuentra la relación de uno mismo con su doble, ya que se trata de un conjunto de relaciones consigo mismo, por lo que la experiencia de sí es lo que sucede “entre” y lo que constituye y transforma a ambos. Y esto que sucede “entre”, es lo que los dispositivos pedagógicos producen y capturan, por lo que los docentes preocupados por generar este tipo de dispositivos para favorecer la experiencia de sí, estarán contribuyendo a que los sujetos con los que trabaja estén construyendo un sentido para sí mismos. El mismo docente, tendrá que estar trabajando en sí mismo para construir su propio sentido.

Afirma Larrosa que la formación del sujeto no está orientada a interrogar, asumir, liberar o reconocer lo que los individuos “realmente” son, sino a la libre elaboración de uno mismo con criterios de estilo, a la estilización personal y social de uno mismo.

Mediante el dispositivo grupal trabajado con los profesores de educación básica, se desplegaron estas dimensiones (expresar-se, narrar-se, ver-se, juzgar-se), con la finalidad de identificar las formas en que los docentes apuntan a una construcción de sí mismos y de sus estudiantes, mediante el favorecimiento de la experiencia de sí.

Desde esta mirada, la fabricación del “doble” de los maestros se fue dando en su participación en el trabajo grupal, pero sobre todo, con el espejo que representaron ellos mismos al ver-se, expresar-se, decir-se y juzgar-se.

En la conquista de sí hay la fuerza y la pretensión para desgarrar las vestiduras de los moldes normativos, en esta subyugación está la mudanza de piel y rostro como transgresión de los contornos y límites. Las transformaciones humanas acontecen en la medida que violentan, agreden y lesionan las propias y peculiares formas del ser humano.
Ana María Valle.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN DEL SER HUMANO: UN RETO DE SENTIDO.

Capacitación y actualización son los conceptos que se encuentran en los discursos que hablan sobre la necesidad de mantenerse al día en las habilidades y conocimientos para ejercer una profesión, sobre todo en tiempos de globalización, en donde es un imperativo la certificación de los profesionales en todas las ramas del conocimiento. En los discursos oficiales de la SEP, en el de los mismos profesores, en los de las autoridades educativas, es “normal” que se refieran estos términos para aludir a los procesos que tienen que ver con que los docentes conozcan las metodologías, los recursos didácticos y su utilización, los avances de las ciencias, los nuevos contenidos de los libros de texto, las reformas vigentes⁵⁴, etcétera.

El concepto de formación se ha quedado en la maleta del olvido ya que poco se habla de él. Sin embargo, la formación ha sido considerada desde la antigüedad como una tarea primordial para formar al ser humano que va a desarrollarse en sociedad, junto con otros, para lo cual primero tendrá que dar-se su propia forma con base en algunos propósitos acordes a la sociedad en la que se encuentra. Ante esta posibilidad que se abre al entender así a la formación, la planteamos como una opción a retomarse por los docentes en servicio, independientemente de lo que las instancias educativas oficiales les imponen, por lo que conocer algunos de sus antecedentes conforman la intención de presentar este capítulo.

⁵⁴ La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) constituía el interés más importante de conocer para los maestros, en el momento de realizar esta investigación

La formación es entendida, de manera general, como “el proceso de educación o de civilización, que se expresa en los dos significados de cultura, entendida por un lado como educación, por otro, como sistema de valores simbólicos” (Abbagnano, 2012, p. 511).

La apropiación, el cuestionamiento o el rechazo de los valores simbólicos de la sociedad, se dan en la medida que la formación apunte en la misma dirección de la lógica conjuntista hereditaria o hacia una perspectiva que potencie la imaginación radical para conformar un sujeto autónomo.

En este sentido, la formación es un proceso a la vez interno y externo al sujeto, que transita entre el mundo interior y exterior o social, entre el adentro y el afuera de sí mismo; en éste puede surgir una nueva creación, un conocimiento de sí mismo con y a través del otro. Por lo anterior, surge la idea de concebirla como inmanente al ser humano.

En este capítulo se plantea a la formación desde sus orígenes en las culturas clásicas griega y romana, así como en la perspectiva que se desarrolló en Alemania con la *bildung*, desde la óptica de los románticos, específicamente Schlegel y desde las aportaciones de Nietzsche. Estas dos últimas visiones se abocan al reconocimiento del caos, un caos inicial que es necesario organizar por medio de la *bildung*, la cultura y el arte, manteniendo el equilibrio entre las pulsiones apolíneas y dionisiacas, de lo contrario cualquier intento formativo quedará en la maraña de ese caos.

Se piensa que la formación la tienen que realizar agentes externos al propio sujeto, quienes realizan la mediación entre un cuerpo de conocimientos a aprender y el individuo que aprende. En este capítulo planteamos a la formación como un devenir forma, como un dar-se forma, como un abandonar la forma que se tenía para, en el proceso de formación, constituirse como una nueva forma, en el encuentro con otro. Como un acto de dar y recibir que nos lleva a adquirir una forma diferente a la que se tenía antes de iniciar el proceso.

Asimismo se expone a la formación como una forma de gobierno de sí mismo al ser considerada como una formación ética, en el sentido que la orienta Foucault. Para que el sujeto pueda actuar éticamente, requiere de conformarse como sujeto de la

experiencia, que pretende pensar no sólo la experiencia ya hecha, sino la posible y la posibilidad de transformación. Esta experiencia que nos impide seguir permaneciendo iguales o conservar el mismo tipo de relación con nosotros y con el mundo, como la manteníamos antes de ella, es la experiencia que nos permite comprendernos como un sujeto experimental, que busca ser de otro modo.

Por último, se recupera la idea de autoafirmación de Nietzsche al considerar al cuerpo o *physis* como voluntad de poder, o sea, como naturaleza o vida que se traduce en los estados corporales creativos; para él la salud está en la autoafirmación como predominio de las fuerzas activas y de las reactivas, así como ejercicio de una voluntad de poder que aumenta al vencer sufrimientos y resistencias, afrontándolas o incluso queriéndolas como el mejor medio de fortalecerse y de convertirse en algo más que humano.

3.1. Orígenes de la formación del ser humano

El término *Formación* desde que ha sido pensado, implica una serie nociones acerca de la finalidad de la presencia del ser humano en el planeta, las que permiten deliberar sobre una estancia de amplio margen, con una intención y no sólo la mera presencia y sobrevivencia.

Ya el acto de pensar nos lleva a un cambio de mirada, a una búsqueda para encontrar posibles respuestas a las interrogantes que nos planteamos sobre lo que se piensa. “Pensar es habitar zonas y momentos en donde no sólo se mueve y cambia la forma de ver, antes bien, lo mirado sufre una metamorfosis” (Valle, 2012, p. 9).

La inquietud y el pensar sobre cómo se da la forma en un proceso de formación, está presente desde tiempos de la cultura griega clásica.

Ellos abordaban la formación al referirse a la *paideia*, como la base de la educación que se daba a los varones y les dotaba de un carácter verdaderamente humano y se refería no tanto a las habilidades manuales o la erudición en temas específicos, que se consideraban mecánicos e indignos de un ciudadano; se centraba en los elementos de la formación que harían del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos.

En esta perspectiva se parte de la diferencia de cuerpo y alma, encontrando en el cuerpo la posibilidad de moldearlo conforme a las potencialidades que brinda el alma, por lo que:

(...) la formación supone un trabajo consciente de modelaje, de producción, de perfeccionamiento, de mejoría, de cambio, de un hombre sobre otro hombre; concepción que desde el punto de vista ontológico, se funda en a) la consideración de que el hombre posee una materia –el cuerpo- que lo individualiza, y una forma –el alma- que es partícipe de una esencia universal y que es donde se sitúan los rasgos en potencia a desarrollar y b) el orden existente en el universo, del que se derivan los principios que habrían de regular la formación de los sujetos, el de la convivencia y el de la posibilidad. (Ducoing, 2005, p. 78).

El primero en configurar a la *paideia* como un humanismo cívico integral fue el retórico y pedagogo griego Isócrates⁵⁵, quien despliega hacia ese horizonte la polémica con Platón y otros filósofos quienes consideraban a la filosofía como la principal fuente de formación del hombre. Bajo esta idea de *paideia* se subsumen elementos de *la gimnasia, la gramática, la retórica, la poesía, las matemáticas, la ética y la filosofía*, que se suponía debían dotar al individuo de conocimiento y cuidado sobre sí mismo y sobre sus expresiones. Su propuesta educativa estaba basada en seguir el modelo planteado por el discursante, mediante la imitación.

El concepto implicaba la construcción del hombre civil que vive y opera en la sociedad humana. El ideal de *paideia* estaba dado por la estructura específica de la polis griega, en la que un grupo relativamente reducido de ciudadanos, exentos de las necesidades manuales con la excepción de la guerra, para la cual se tenían que formar también de forma diferente, dedicaban su vida a la participación en los asuntos cívicos; se refería específicamente a una educación política dirigida a toda la polis “(...) aspira a estimularla a la realización de actos que la hagan feliz a ella misma y rediman a los demás griegos de sus dolores” (Jaeger, 2001, p. 927), lo cual Isócrates puntualizaba en el discurso de la *Antídosis* en el que trazaba la historia de su escuela.

⁵⁵ A este autor se le considera de la tradición sofista, al identificársele como alumno de Protágoras y Gorgias.

En este sentido, la formación propuesta en esta cultura tenía que ver con el cuidado de sí mismo y la práctica que ello conlleva, como ya ha sido abordado en el capítulo uno de esta tesis.

El concepto de “*paideia*” fue desplazado en Roma por la “*humanitas*”, que en textos de Cicerón significa cultura, educación y pedagogía propias del hombre libre y a la cual están relacionadas todas las disciplinas. “*Humanitas*” llegó a indicar el desarrollo de las cualidades que hacen al hombre un ser verdaderamente humano, que lo enriquecen con una cultura y lo diferencian del bárbaro.

Por otra parte, un hito relevante para entender la formación del hombre lo representa la *bildung*, término que surge en la perspectiva alemana y que ubicamos en la época del Primer Romanticismo; esta idea carece de una sola traducción exacta a otras lenguas, entre ellas el castellano y se remite a la formación, cultura o educación del hombre.

Es conveniente destacar algunas de las características del movimiento romántico en el que la *bildung* se sitúa; para algunos esta corriente es de índole filosófica y surge como una respuesta al exceso de racionalidad que se propugnaba en el siglo XIX y principios del XX. Al respecto Berlin señala “La importancia del romanticismo se debe a que constituye el mayor movimiento reciente destinado a transformar la vida y el pensamiento del mundo occidental. Lo considero el cambio puntual ocurrido en la conciencia de Occidente (...)” (Berlin, 2000, p. 20).

Sin embargo, ya desde el siglo XVIII en el que se pregona la aplicación de la razón universal tanto en cuestiones humanas como en la práctica artística, en la moral, en la política y en la filosofía, surge una súbita invasión de la emoción y el entusiasmo; el movimiento romántico constituye una protesta contra cualquier tipo de universalidad, se propugnan los ideales sin importar cuáles sean éstos. El autor mencionado ubica su surgimiento entre 1760 y 1830 en Alemania.

Berlin (2000) plantea la complejidad de establecer una única concepción del romanticismo mientras que Sánchez (1993) hace patente que es imposible un discurso unitario sobre éste, ya que fue un conjunto de fenómenos culturales muy heterogéneo.

Al respecto menciona Sánchez:

El pensamiento de la romantización no se puede reducir a un modo de compensación y de resarcimiento simbólico de los aspectos negativos emergentes en el desarrollo del capitalismo. El romanticismo surge, ciertamente, en un momento en el que la pequeña burguesía, a la que pertenecen la mayoría de los escritores románticos, ve frustradas sus expectativas de hegemonía política y de incremento del poder económico...[hay] toda una crítica al proyecto de sociedad y de humanidad ilustrado-burgués muy presente en el primer romanticismo. Pero no pueden aislarse estas críticas de su vinculación orgánica con lo que pretende significar el verbo *romantisieren* (romantizar),... pues alude a sustancia de un modo complejo y elaboradísimo de efectuación poética de la sociedad (Sánchez, 1993, p. 74).

El romanticismo es señalado por sus críticos, como una ilusoria pretensión del poeta romántico al querer recubrir el mundo y la vida de una magia, de una belleza, de una poesía que históricamente está negada en la adquisición del conocimiento, lo cual no le quita valor al esfuerzo por rebasar los límites y dogmas del racionalismo y del pragmatismo imperantes.

El primer romanticismo intenta movilizar el poder desestructurante de la poesía, a la cual considera capaz de interrumpir el estado de lo habitual y de lo común, sin que se pretenda colapsar el funcionamiento de la vida social, sino sólo abrir la perspectiva de una dimensión nueva, que pretende suspender la rigidez del punto de vista ordinario, ejerciendo un tipo de acción liberadora que muestre la convencionalidad y relatividad de las leyes la eficacia productiva. La poesía permite entonces, recuperar la perspectiva imaginaria de una situación de suspensión de ese orden como libertad de un caos originario. “Este es el principio de toda poesía: –dice Schlegel- anular el curso y las leyes de la razón sólo razonante y transferirnos de nuevo a la bella confusión de la fantasía, al caos originario de la naturaleza humana” (Sánchez, 1993, p. 76).

Para los románticos, el individuo no es más que un fragmento de sí mismo, al igual que lo que ha creado y crea, lo cual lo remite a la virtualidad de un crecimiento alejado de las finalidades externas y utilitarias del progreso, por lo que se orienta a otra forma de crecimiento, al que se le denomina orgánico, el cual presupone una forma de crecimiento de acuerdo con un principio de finalidad inmanente, desde donde el individuo romántico “no puede cumplirse más que transfiriendo en la materia del caos las tensiones de su propio devenir, articulándolas sobre múltiples

registros, tratando de sublimar así el dolor de su deshacerse infinito y el vacío de su propia mortalidad” (Sánchez, 1993, p. 75).

El caos de los románticos es el resultado de una multiplicidad de orientaciones y tendencias que surgen del conflicto entre las fuerzas que se confrontan en el universo, que encuentran equilibrios pasajeros, que se forman y se deshacen, por lo que el objetivo supremo será el de dar forma y dirección al caos; un caos que se plasma en un orden propio que no es el orden mecánico, un caos construido, configurado y expresado artísticamente, en el que se conjugan la acción de la inteligencia con el empuje de la fantasía, la razón y la pasión “para desvelar la sustancia de la vida mediante una operación de cálculo, el más allá de la reflexión mediante la exhaustivización de la reflexión misma. El caos de los románticos no es, en definitiva, un mero desorden, sino un producto de la autorreflexión...” (Sánchez, 1993, p. 77).

El romántico originario no se deja integrar a los esquemas cientificistas, pragmáticos y productivistas sino que funda un modelo de formación humana (*bildung*) en la que la verdad del hombre se da al interior de sus propias contradicciones y sus antinomias. Con la firme convicción del derecho a un excitante desorden, Friedrich Schlegel (autor que propone un nuevo proyecto de *bildung*), se propone dar forma y dirección al caos, al cual le otorga por lo menos dos significados: el primero, es el de rebelión contra la institucionalización de las relaciones amorosas desarrollado en su novela Lucinde, en el que el rechazo se expresa hacia el orden de las convenciones sociales y culturales que subordinan el equilibrio de los individuos a la condición de la posesión y la pertenencia recíproca; el segundo, se refiere a la rebelión contra el sistema de la razón instrumental y burocrática, contra el que se moviliza la caotizante efectividad de la poesía.

En el nuevo modelo de *bildung*, lo que Schlegel reivindica es la constitución de un nuevo yo que debe ser liberado, potenciado y desarrollado mediante la inversión del paradigma de formación con el que, en el sistema de las convenciones existentes en el incipiente capitalismo, se constituye la humanidad del hombre. Así lo expresa:

Este yo es absoluto y lo abarca todo, de modo que todo lo comprende y lo sabe en sí a partir de la exterioridad que es el no-yo, por lo que el mundo, la naturaleza, el mismo no-

yo, descubren sus significados en el yo, pues el no-yo es el yo mismo todavía no desvelado para sí mismo (Sánchez, 1993, p. 77).

Para que esto ocurra, señala que el orden que estabiliza y cristaliza el mundo en una versión limitada y finita, debe ser reducido a la nada; con esto quiere darnos a entender que no se trata de destruir el orden existente y sustituirlo por otro, sino que se pretende hacer posible la emergencia de una razón más profunda y de liberar una dirección de movimiento que el caos lleva en sí mismo.

La revolución que propone Schlegel es una acción interior, del espíritu, que no trata de componer el caos sino de transfigurarlos, lo cual se podrá realizar mediante la poesía. Sólo la poesía es capaz de liberar las cosas del rígido determinismo que las detiene, pues al jugar con las palabras y los conceptos y combinarlos en múltiples posibilidades los libera de su fijeza normativo-racional, dejando abiertas sus posibilidades semánticas. Desde esta perspectiva, el pensamiento filosófico y científico debe asumir la forma poética, lo cual significa considerar a la poesía como el principio común que debe informar, poetizándolos, tanto el arte como la vida.

Schlegel define a la poesía como universal y progresiva ya que debe permitir:

(...) la libertad frente a la limitación (lo finito) y la apertura a lo infinito han de ser reconquistadas siempre de nuevo en virtud de una renuncia continua a cualquier forma delimitada, acabada y confusa (...) Es en este ejercicio crítico comprendido como sacrificio continuo de lo finito y lo infinito, lo que hay en la base de la célebre ironía romántica. Mediante la continua autoparodia, el hombre universal accede a la consciencia de la relatividad y parcialidad de los diversos modos de ser que a lo largo del proceso va asumiendo (...) La autolimitación del yo se convierte, de este modo, en el elemento esencial de la concepción schlegeliana del devenir, pues constituye el resorte de esa revolución incesante que activa y articula el dinamismo del caos. La autolimitación del yo se comprende en el pensamiento del modo de ser del caos que se despliega y organiza mediante su propia negación. Al mismo tiempo, en virtud de esa autolimitación, el yo se supera progresivamente en su finitud empírica y accede a una potencial infinitud universalizándose. La nueva bildung es una alternancia continua de poesía e ironía (Sánchez, 1973, p. 82-83).

Otro aspecto importante en esta concepción de la formación del hombre, lo representa la identidad del sujeto constituida siempre por lo otro, ya que la aventura, el riesgo y el experimento (que van contra lo moderno) evaporan al yo habitual, colocándolo en la perspectiva de un mundo plural y cambiante, en el que

de lo otro y del otro se hace la experiencia de sus constantes transformaciones, mientras también el yo cambia con lo otro y se reconoce sólo en la identidad de esas transformaciones.

En la tradición alemana, también encontramos otro matiz al mirar la *bildung*, el que es ofrecido por el primer Nietzsche; este término se encuentra presente en la obra del autor desde sus primeros escritos de juventud: *El nacimiento de la tragedia y Sobre el Porvenir de nuestras instituciones educativas (cinco conferencias)*.

En la visión del autor, el terror y el caos son figuras centrales: “Nuestra filosofía debe aquí comenzar no por el asombro, sino por el terror: a quien no pueda llegar a esto se le ruega no tocar asuntos pedagógicos” (Nietzsche, 2000, p.14). Con esta idea enuncia el arraigo de la cuestión pedagógica al campo de la filosofía primera, con lo que denota la necesidad de una filosofía de la educación, específicamente de la formación.

En *El nacimiento de la tragedia*, en donde se define la tragedia como el resultado de la interacción entre lo apolíneo y lo dionisiaco, se habla de la experiencia del ser, la cual se ha vuelto la experiencia terrorífica de un caos de contradicciones; la experiencia dionisiaca es el conocimiento espantoso de ese caos de seres que sufren. Señalaba que:

En lugar de admirar el esplendor de la unidad, la filosofía, en adelante, tiene la experiencia (dionisiaca) de un caos de sufrimiento y contradicciones. He ahí por qué, como la tragedia, ella debe comenzar con el terror, cultivar una predilección intelectual por lo que hay de duro, de horrendo, malvado, problemático en la existencia (...) (Stiegler, traducción de Rendón, 2009, p. 157).

En las conferencias de 1872, también se describe una experiencia aterradora del caos, el cual conduce a la ausencia de forma y de formación y produce al mismo tiempo, lo que Nietzsche llama la “barbarie”, ya que las más altas tareas de la formación formal no son cumplidas:

La educación en ese campo, la inculcación de hábitos y de ideas que sean serias y firmes, constituye una de las misiones más altas de la cultura formal, mientras que el hecho de confiarse en general a la llamada “personalidad libre” no podrá ser desde luego otra cosa que la señal distintiva de la barbarie (Nietzsche, 2000, p. 19).

Ésta consiste en un deliberado abandono del hombre al caos, o en lo que Nietzsche llama el “dejar hacer” e implica la destrucción concomitante de la forma y de la formación.

En los dos textos señalados se rebelan dos niveles diferenciados del caos: el primero se refiere al caos originario (Dionisios) que aspira a la forma y a la organización (Apolo), a través de la vida formativa; el segundo, es el de un abandonar a los seres humanos en el caos, o el de una desorganización de los organismos, que produce un caos redoblado y agravado por aquellos que tienen a su cargo organizarlo, en el que la aspiración de Dionisios hacia Apolo ya no se cumple, es el que corresponde a la barbarie. En todo caso, el hombre es el más grande organizador del caos originario por medio de la *bildung*, la cultura y el arte.

Es en este sentido que el terror que señala en las *Conferencias*, está:

(...) directamente ligado a este terror hacia lo dionisiaco: se aterroriza de un caos dejado a sí mismo, o del aumento siniestro del caos originario en ausencia de toda pulsión apolínea, cuando la *bildung* formativa ya no cumple su función de estructuración, delimitación y organización. Este nuevo comienzo –el terror antes que la admiración-, significa entonces que la filosofía, en adelante, ya no se ocupa de un mundo de idealidades ya estructuradas por sí mismas, o de un mundo de esencias que ya estarían constituidas, ni tampoco de un mundo de individuos ya formados: que ella, ante todo, sólo tiene que ocuparse de una potencia caótica que, abandonada a sí misma, no puede conducir sino al reino siniestro de la nada” (Stiegler, traducción de Rendón, 2009, p.158).

La barbarie produce lo que llama Nietzsche, una “masa”, que en un sentido negativo, designa la multitud indiferenciada, un agregado de individuos sin forma ni individualidad, producida por la especie humana, en la cual se manifiesta el caos redoblado. A este peligro humano de la masa, en las *Conferencias*, le opone “la naturaleza aristocrática del espíritu”, “el espíritu alemán” o “la cultura clásica”, que se puede traducir como el deseo del espíritu hacia lo mejor (pulsión apolínea), que genera una relación originaria con la forma y con el modelo o la imagen ética y estética; esta pulsión se orienta hacia el principio de individuación.

Encontramos entonces, que hay una relación profunda entre el terror ante el caos originario (Dionisios) y el terror ante el fenómeno de la masa, destructora de todas las “contrapulsiones apolíneas” encargadas de organizar el caos; sin embargo

también se advierte una relación entre el caos y su organización, lo cual nos permite apuntar hacia una formación o *bildung*.

Ya en la *Conferencias*, Nietzsche cuestiona la ausencia del arte y la bella forma en las instituciones educativas, considerándolas como una forma de “domesticación o disciplina” que nos conduce a la individuación y como una posibilidad de disipar el caos, al igual que el campo de la lengua, del lenguaje o de la palabra, ya que el aprendizaje de las lenguas antiguas permite articular la lengua viva materna con las lenguas de los clásicos, modeladas por la norma y el canon: “¡Tomad en serio vuestra lengua! Quien no consiga sentir un deber sagrado en ese sentido no posee ni siquiera el germen del que pueda surgir una cultura superior” (Nietzsche, 2000, p. 15)

Por otra parte, el proceso de individuación no puede ser llevado a cabo por un individuo solitario, por lo tanto los procedimientos colectivos de formación son indispensables para la formación de sí mismo, por lo que habrá que realizar la práctica asidua a los grandes clásicos antiguos, quienes supieron desarrollar el “sentimiento de la diferencia entre la forma y el sentimiento de la barbarie” y de esta manera adquiere sentido lo individual y lo colectivo en la *bildung*. Por lo tanto, “los establecimientos de formación son esas incubadoras o esos semilleros en los cuales se cultivan las excepciones, capaces de arriesgarse al terror y exponerse al exceso de caos, a la vez que lo organizan” (Stiegler, traducción de Rendón, 2009, p. 165).

Para Nietzsche, la verdadera *bildung* requiere ante todo obediencia, lo que en este caso quiere decir la capacidad para escuchar a los clásicos y a los modelos para devenir sí mismo: “La *Bildung* auténtica y rigurosa es ante todo obediencia y hábito” (Nietzsche, 2000, p. 47), la cual va en contra de lo que llama “cultura rápida” cuya finalidad es la felicidad y la ganancia, ya que sólo capacita a los individuos para tales fines.

Haciendo una recapitulación, las tres perspectivas presentadas (paideia, romanticismo primario y Nietzsche) como prototipos hacia las cuales se ha orientado la formación del hombre o *bildung* y pese a las visiones teóricas, históricas y espaciales que las hacen diferentes, tienen que ver con una visión de incompletud e inacabamiento del ser humano, como un medio o proceso que

permite el desarrollo, el perfeccionamiento del mismo, una vez que se hace consciente y con una finalidad. De aquí se deriva que hay elementos comunes que conforman la esencia de lo que implica la formación, destacándose con ello la complejidad que reviste tanto el estudio como la acción formativa misma.

Las visiones griega y romana, se perfilan más en una línea sintónica y complementaria entre el hombre y el universo; las visiones alemanas retan al ser humano a ser uno con el universo y sus características nada sencillas, más bien caóticas y desafiantes, antes imperceptibles al humano.

Los elementos comunes que encontramos en las dos visiones de la *bildung*, se enuncian enseguida:

Desorganización – organización, dicotomía necesaria en el universo (que provoca el caos) y en donde el ser humano tiene la tarea de transmutar el caos por un orden que le permita crear y recrearse en la tarea de darse forma.

Caos – organización, ya que tanto Schlegel como Nietzsche proponen la transfiguración u organización del caos por el hombre, ya que la tarea no es negar el caos, sino su transfiguración.

Terror – a la desorganización del caos, lo que lleva al terror ante el fenómeno de la masa, destructora de todas las “contrapulsiones apolíneas” encargadas de organizar el caos.

Esta forma de terror, en nuestros tiempos, la tendríamos que orientar al caos propiciado por los tiempos que corren, por los efectos de la globalización, en los cuales la formación queda desdibujada y se coloca en el lugar supremo a la capacitación para hacer frente a los requerimientos del mercado.

Al mismo tiempo, implican una concepción del mundo y de la vida, esto es, una perspectiva filosófica que fundamenta el proceso que desata este tipo de formación, como ya Nietzsche lo identifica claramente, por lo que la formación que se adjetiva como *Formación Docente*, no tiene por qué escapar a tales consideraciones. Más bien cabe preguntarnos ¿Cómo vamos a asumir este tipo de retos en la Formación de docentes?

3.2. La inmanencia de la formación en el hombre

Pensar la formación nos lleva a preguntarnos sobre ¿qué es una forma? ¿qué se *forma*? ¿quién *forma*? ¿sólo se puede *formar* o también *de-formar*? ¿para qué o para quién se *forma*? ¿la formación es el acto de dar *forma* o también de dar-se *forma*?

Una primera aproximación al concepto de formación lo identifica como proveniente de la palabra latina *formatio*. Se trata de un término asociado al verbo formar: otorgar forma a alguna cosa, concertar un todo a partir de la integración de sus partes.

Otras ideas sobre la *forma*, las retomamos desde una primera intención de ver la *forma*; primeramente la que se refiere a la visión aristotélica de la *forma* como la esencia necesaria o sustancia de las cosas que tienen materia, la cual no se opone a la materia sino que la reclama, esto es, se refiere a las cosas naturales que están compuestas de materia y de *forma*, por lo que plantea la inseparabilidad de la materia y la *forma*.

Los escolásticos extendieron el término *forma* a toda sustancia, hablando de “*formas separadas*” para indicar las ideas existentes en la mente de Dios y de “*formas subsistentes*” para referirse a los ángeles, privados de cuerpo y por ello, de materia; esta diferenciación no basta para concebirla de manera distinta a la aristotélica, ya que conserva los caracteres que éste le había reconocido: es la causa o razón de ser de la cosa, aquello por lo cual una cosa es lo que es.

Hegel concibe a la *forma* como “totalidad de las determinaciones”, referida a la esencia en su manifestarse como fenómeno, es el modo de manifestarse de la esencia o sustancia de una cosa, en cuya manifestación coincide con la esencia misma. (Abbagnano, 2010).

Una segunda acepción al término *forma* tiene que ver con “una relación o conjunto de relaciones (orden) que puede mantenerse constante con la variación de los términos entre los cuales media” (Abbagnano, 2010, p. 509). Kant, en esta línea, forja la idea de *forma* como una especie de las cosas sensibles, la cual sirve para coordinar, mediante una determinada ley natural del alma, las diferentes cosas que impresionan los sentidos, lo cual habla de una distinción entre materia y *forma*, pero

sin dejar de lado el significado de *forma* como relación o conjunto de relaciones. A partir de Kant, el sentido del término se ha fijado como el de relación generalizable, orden, coordinación o más específicamente, universalidad.

La Psicología de la *Forma* o Gestalt, retoma el mismo significado de orden o relación y pretende subrayar el hecho de que las impresiones simultáneas no son independientes unas de otras, como fragmentos de un todo, sino que constituyen una unidad que tiene un orden preestablecido.

En una tercera perspectiva, la *forma* se asocia a una regla de procedimiento, a “respetar las *formas*” para indicar el respeto a las reglas de las buenas maneras; esta idea está más asociada a la adaptación del hombre a la sociedad en la que se encuentra, siguiendo sus reglas y cánones de conducta y comportamiento, lo cual nos cierra la viabilidad de cuestionamientos posibles.

Para los propósitos de la reflexión que se puede suscitar con las concepciones que se le han dado a la *forma*, rescatamos la noción de la *forma* que se le puede dar a la sustancia de la materia, del cuerpo humano (procesos mentales, trayectoria de vida, proyecto de vida) los cuales se dan de manera organizada y que nos llevan a la unidad consigo mismo, en un orden, en relación con otros elementos del mundo de la vida, pero que desde nuestra perspectiva, no son generalizables ni universalizables. Es un orden momentáneo al que se llega después de la desorganización y el caos inicialmente existente, como hemos visto.

Señalamos que la formación como proceso, es dar *forma*, pero ¿quién la realiza? ¿para qué se realiza? ¿con qué intereses se da? El proceso de formación (*bildung*), tanto en filosofía como en pedagogía, se refiere al proceso de educación o de civilización que se expresa en los dos significados de cultura, entendida por un lado como educación y por otro, como sistema de valores simbólicos de una sociedad.

Al aludir al concepto de educación, generalmente nos referimos a su raíz *educere* (dirigir, instruir) que conlleva una idea de confortabilidad en donde la acción de formar corre en un solo sentido, es unilateral; pocas veces se mira

(...) como la transgresión de las formas en el encuentro afectivo con otro. En esta transgresión y encuentro con otro es posible devenir *forma*. Este movimiento y cambio sólo es posible en el encuentro con otro como acto del don: dar, recibir y devolver nada,

recordando a Mauss. Dar y recibir ocurren simultáneamente, el devolver ocurre de la conciencia del dar y recibir, devolver queda en un tiempo extraño que implica reciprocidad (Valle, 2012, p. 217)

Devenir *forma* desde esta óptica, es el momento en el cual se ensombrece, se pierde, en parte, la propia *forma*, *la forma* de vida que se había llevado hasta el momento en que ocurre la educación como transgresión en el proceso formativo; el intercambio con el otro es modificación de lo existente en el individuo hasta antes del encuentro, en el que no se había percatado de otras *formas* de ver-se, de pensar-se, de juzgar-se, de construir-se y narrar-se.

Entonces, devenir *forma* nos habla de un proceso intencionado, en el que se deja algo de mí para hacerse de algo nuevo en mí, en el que se da y se recibe en el encuentro con el otro, en el que nos obligamos a pensar en lo que acontece en la experiencia de sí mismo, en la práctica de la formación.

Sin embargo para dar-se una *forma* diferente a lo dado, es necesario lo que Valle (2012), siguiendo al mitológico Proteo, denomina “cualidad alotrópica⁵⁶”, una vez que hemos sido capaces de superar el “pastoreo de lo cotidiano⁵⁷” y “la zona radical del enrarecimiento”, la cual acontece toda vez que es posible detener por un instante la alteración de las *formas* y regresar a la forma originaria (un regreso a la forma originaria donde se es y se mira diferente):

Donde lo que se desmorona es la forma de ser y estar en el mundo cultural al cual se pertenece, aunque de él se parta y a él se vuelva (...) La alotropía involucra el estremecimiento, el vacío que acompaña al terror de las disoluciones de las formas, el devenir forma es aniquilación de sí mismo (Valle, 2012, p. 223).

⁵⁶La palabra Alotropía deriva de las raíces griegas “allos” que se refiere a lo otro, diferente y distinto, así como a “topos” como una manera y modo de ser y estar; aunque en el diccionario se refiere a la propiedad que poseen ciertos cuerpos de presentarse en diversos estados con propiedades físicas diferentes (carbono, fósforo), por lo que utiliza más en el campo de la Química. La primera acepción es la que nos interesa.

⁵⁷ Para entender cómo se llega a la alotropía desde la óptica de Valle, es conveniente dejar en claro el camino que se sigue desde el “pastoreo de lo cotidiano” en donde se encuentran las acciones que nos guían en el transcurrir de lo cotidiano, donde hay seguridad y no hay movimiento o cambio de forma, es alinearse a la norma y disciplinar los cuerpos en lo establecido; en la zona radical de enrarecimiento, nos dejamos tocar por lo que hemos construido al estar dispuestos al encuentro con lo extraordinario, es esquivar lo confortable de la seguridad, para abrirse a los cambios de forma, a la trans-formación, al caminar en la disolución de las identidades pétreas y convertir la alteridad en una experiencia vital, es el lugar de la extrañeza. Es en esta zona donde se encuentra la posibilidad de mutación de las formas. Finalmente la alotropía ocurre cuando no podemos resistir más la presión y se está de manera diferente, se retorna a lo cotidiano con una visión diferente, de lo propio y de los otros, al encuentro de nuevas formas.

Por lo tanto, vemos a la formación, basándonos en lo planteado por Valle, como: “un acontecer en la medida en que las formas se someten y se conquistan reajustando el sentido y la finalidad de las propias maneras de ser de lo humano. Hay que aprender a domar y alcanzar nuevas formas de ser humanos que den otro sentido a la vida” (Valle, 2012, p. 225); esto es, a tomar otra forma.

Formar, de-formar, formar-se, trans⁵⁸-formar-se, entonces, están relacionados con el cambio y la mutación de las formas, la creación o destrucción de la *forma* existente para el surgimiento de una nueva *forma* con el consecuente duelo de lo que se deja atrás, pero con la mirada puesta en lo por-venir, en lo que surge del acto de creación que subyace al cambio, al movimiento que acontece en él. Formar-se es entonces cambiar-se constantemente en el encuentro con el otro del cual retomamos y le damos lo que deviene del encuentro.

En el encuentro con el otro para dar-se forma, para cambiar-se y cambiar sus prácticas, los profesores reconocen la necesidad de que en cada escuela el colegiado sirva para apoyarse en los problemas que tienen en su práctica. Así dejan acotada la necesidad del encuentro con el otro, de cambiar su mirada respecto a las soluciones a los problemas prácticos que se les presentan mediante una relación reflexiva entre ellos; al abordar los problemas que les aquejan están trabajando sobre la *forma* de la existencia

En este proceso de dar-se forma, de formación, de trans-formarse, aparece la cuestión ética en el sentido en el que la retoma Foucault; para él la ética tiene que ver con la cuestión de la forma que uno se da a sí mismo y a su vida, así como con el tipo de reflexión que se practica sobre ella⁵⁹. Se refiere al plano ético de la formación en el cual las formas de relación con uno mismo y con los demás están mediadas por una relación reflexiva. Esto se perfila hacia una constitución activa de la forma que se da el sujeto, en torno a la pregunta por la *forma* de la existencia, contrario a la constitución pasiva en función al sometimiento a las normas.

Señala Schmid W. (2002, p. 206) retomando a Foucault:

⁵⁸ Elemento de origen latino que nos refiere a: cambio, del otro lado, a través de... Diccionario Larousse (2009).

⁵⁹ De esta idea se sostiene la propuesta de Larrosa en cuanto a la práctica de la experiencia de sí mismo.

En una ética comprendida como arte de vivir⁶⁰, lo que importa, pues, es enfrentarse a un poder que ha centrado su atención en organizar a los individuos bajo las normas y convenciones dominantes y normalizar la forma de su existencia. Contra la norma está la forma que el individuo se da a sí mismo.

Desde esta visión, no se puede entender la formación como un simple repliegue a lo privado, por lo que debe evidenciarse la relación entre ética y análisis del poder, en donde el concepto clave para entenderla es la cuestión del “gobierno”, ya que en lugar de dejarse gobernar, en la ética del sujeto se trata de gobernarse a sí mismo. Esto implica la exigencia del aprender a conducirse a sí mismo y de no abandonar en manos de otros el propio cuidado de sí. Este sujeto ético es un sujeto de experiencia constituido con ayuda de prácticas de sí.

Una evidencia del gobierno de sí mismo que realizan incipientemente los profesores (que tiene que ver también con la autonomía), la encontramos cuando se refieren a la dimensión valoral de su trabajo, ya que señalan que nadie les va a imponer los valores, que ellos los tienen que poseer y dominarlos con el cultivo personal.

En el análisis de la obra de Foucault emprendido por Schmid, señala que para constituirse como sujeto de la experiencia, no sólo se trata de la experiencia que se obtiene a través del movimiento que realiza la propia conciencia consigo misma, ni de la que se determina por el conocimiento teórico de lo que se es, sino que se refiere a la experiencia en la que se expresa la apertura principal de la forma del sujeto. Esto lo entendemos como que el sujeto se constituye a través de la experiencia adquirida de diferentes formas: experiencia del afuera, de los otros, y que se forma mediante prácticas de trabajo de sí que el sujeto lleva a cabo sobre sí mismo. Así lo expresa Foucault: la experiencia permite “una alteración, una transformación de la relación que mantenemos con nosotros mismos y con nuestro universo cultural, dicho brevemente, con nuestro saber” (Schmid, 2006, p. 217).

⁶⁰ Nos referimos a lo que ya se había anunciado en el capítulo anterior como “las artes de la existencia”. Foucault desarrolla su concepto de arte retomando el concepto antiguo de techné, el cual se refería a un arte provechoso para la vida, a una habilidad artística y a una destreza que también podía abarcar el saber y la ciencia, esto es, una práctica de racionalidad regulada por un fin consciente. Por lo que el arte de vivir va a representar una cierta habilidad en lo concerniente a la actividad de la vida. “Las artes de la existencia – señala Schmid- no sirven sólo para formar, sino para transformarse a uno mismo” (Schmid, 2002, p. 280).

De esta forma, el hombre también va a transformar su “*éthos*”⁶¹, derivado de la reflexión crítica que realiza y del trabajo sobre sí mismo con miras a su formación; un “*éthos*” que se materializa en prácticas, costumbres y relaciones de dominio en las cuales y contra las cuales se forma el individuo. En palabras de Schmid W. (2006:209), “El “*éthos*” alude a una variable, es el *terminus technicus* de un trabajo realizado sobre uno mismo. El “*éthos*” tiene que ver con un estilo que remite antes a los elementos de una formación del yo, que al determinismo de una mentalidad”.

Pero, al mismo tiempo, el *éthos* como estilo de existencia, se transformará en la cuestión de saber cómo, en lugar de quedar sometido a las técnicas de subjetivación, el individuo puede constituirse a sí mismo.

Este trabajo realizado sobre sí, denota un estilo de la existencia como una técnica:

El estilo, la actitud, no es sino la disposición estratégica que conduce al comportamiento táctico –un cálculo que no sólo define el modo de relación con el yo, sino el de la relación con el otro, y del que se derivan ciertas reglas de comportamiento. De lo que aquí se trata es de la conducción, del gobierno de uno mismo que se formula y toma cuerpo bajo un determinado estilo. La actitud mienta a su vez el estilo que se manifiesta como “característico” en todas las situaciones en las que el hombre se halla y en los diferentes comportamientos que revela, un estilo que no está fijado de una vez por todas, pues se concibe dentro de un determinado proceso de formación (Schmid, 2006, p. 210).

Lo que la ética, como arte de vivir, pretende, es conformar una actitud y conducir un comportamiento (como estilo de la existencia), una actitud individual que, en el

⁶¹ *Éthos* es una palabra griega que significa costumbre y, a partir de ahí, conducta, carácter, personalidad. El *éthos*, también identificado como *etos*, se refiere, desde una perspectiva antropológica, al carácter común de comportamiento o forma de vida que adopta un grupo de individuos que pertenecen a una misma sociedad. En el *Diccionario de la Real Academia* se incorpora la palabra “*etos*” (sin “*h*” intermedia), y aparece definida como “Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad.”

El uso que se ha generalizado en Sociología es el punto de partida de las ideas que conforman el carácter de determinado sistema o escuela de pensamiento. Es el lugar o ámbito intelectual desde donde se conforma una unidad teórica.

Aristóteles se encarga de otorgar un segundo sentido al *éthos*, entendiéndolo como “hábito: carácter o modo de ser derivado de la costumbre” o conducta fija que va formando el hombre a lo largo de su existencia. El *éthos*, pues, al entenderse como un hábito o costumbre adquiridos, constituye para la tradición griega una segunda naturaleza. Se trata de una creación genuina y necesaria del hombre, pues éste, desde el momento en que se organiza en sociedad, siente la necesidad imperiosa de crear reglas para regular su comportamiento y permitir modelar así su carácter.

marco de las relaciones de poder, va a convertirse en la dimensión en la que no puede disponer como quiera el poder dominante, ya que al constituirse a sí mismo lo que pasa al primer plano es el problema de las formas que el sujeto da a su propia vida, con la intención de no dejar su formación en manos de la intervención de normas.

Esta ética no trata únicamente de la reflexión sobre la conducción de la vida, sino de su praxis, ya que “La ética es una praxis; el éthos, un modo de ser” dice Foucault en entrevista con Rabinow y otros más (citado por Schmid, 2006, p. 211). La ética se convierte entonces, en la relación con uno mismo que se lleva a cabo en la acción; de tal manera que se establezca una cierta congruencia entre la actitud y el comportamiento, a la manera de la epiméleia.

De esta manera, la ética como arte de vivir, es una reacción frente a las condiciones y técnicas de dominación, que en el mundo en que vivimos debieran traducirse en un actuar contra el sometimiento a los grandes capitales que se desarrollan mediante el mercado.

Para la mayoría de los profesores que participaron en el dispositivo grupal, cuando en el discurso se refieren a la formación en servicio, la consideran como actualización o capacitación, desde una óptica más bien instrumental en la que sólo se orientan a revisar programas, de manera acrítica y sin cuestionar los contenidos o metodologías y estrategias didácticas que se proponen; de ninguna manera consideran estos espacios formativos desde una perspectiva ética vista como arte de vivir, como una reacción frente a las condiciones y técnicas de dominación, muy por el contrario, expresan lo irrelevante que resultan estos espacios para ellos.

Para que el sujeto pueda actuar éticamente, requiere de conformarse como sujeto de la experiencia, al que caracteriza la experiencia como estrechamente ligada al experimento, que pretende pensar no sólo la experiencia ya hecha, sino la posible y la posibilidad de transformación⁶². Esta experiencia que nos impide seguir permaneciendo iguales o conservar el mismo tipo de relación con nosotros y con el

⁶² Cabe esclarecer que Foucault, en sus últimos trabajos identifica al sujeto como un sinónimo del concepto de individuo. Distingue entre “el sujeto como concepto filosófico (como sujeto epistemológico que se constituye a través del saber y que se presenta como sujeto sustancial) y el individuo como idea susceptible de autoconstitución y autoconducción (sujeto ético) (...) no hay que confundir al individuo con el movimiento individualista” (Schmid, 2006:216).

mundo, como la manteníamos antes de ella, es la experiencia que nos permite comprendernos como un sujeto experimental, que busca ser de otro modo, como alguien impulsado por la voluntad de cambiarse a sí mismo, de darse una forma que le es propia sólo a él.

Este sujeto de la experiencia:

No es un sujeto abstracto ni *a priori*, sino un sujeto de experiencias y actual que se forma en las prácticas del yo y en la apertura a la experiencia. Éste se distingue por dos momentos: *mutabilidad y multiplicidad*. Ambos momentos resultan del motivo subyacente de la transformación. El principio de organización del yo de este sujeto no puede ser ya, por tanto, *la identidad*, sino únicamente la *coherencia*, donde también tienen lugar rupturas y discontinuidades. Otro concepto para expresar la coherencia: el sí mismo (*Selbst*). Bajo esta luz Foucault va a centrar su atención de forma afirmativa en las rupturas en el saber que acontecen en nuestro tiempo y que exigen otra forma de subjetividad (Schmid, 2006, p. 218).

El sujeto de sí mismo, dice Foucault, es un sujeto plural y multiforme, es decir, un sujeto que se mueve en múltiples relaciones y se modifica bajo diferentes formas, en el cual la individualidad aparece más bien como una consecuencia de transformaciones continuas, por lo que a la vez es concebido como un espacio de dispersión y diferencias.

La constante transformación, entonces, cobra sentido en la diferencia: “El sí mismo sólo es modificable porque no es idéntico consigo mismo” (Schmid, 2006, p. 219). De ahí que lo relevante para este sí mismo es encontrar su sentido y no su identidad, al formar parte de un grupo de individuos.

Encontramos que la experiencia y la forma del sí mismo múltiple, están estrechamente ligadas, ya que si partimos de la experiencia, se abre el camino a una posible transformación, a un cambio que no es solamente individual, sino también accesible a los demás, por lo que la experiencia se refiere a una práctica colectiva y hasta un determinado modo de pensar. La experiencia, entonces, está relacionada con la alteridad, por lo que la relación con uno mismo no puede estar desligada de las relaciones con los otros.

A su vez, esta relación con uno mismo y con los demás, está mediada por una relación reflexiva, la cual parte del sí mismo y precisa de un encuentro con el otro,

que no deja al yo indiferente; este movimiento de autorreflexión se constituye en un alejamiento del yo consigo mismo que requiere de una alteridad y de este encuentro (que puede ser desencuentro) se deduce la posible experiencia de modificación. Así es que “La reflexión del yo acontece al socaire de prácticas, técnicas, gestos, en la conversación, en viajes, en la escritura, al narrar la historia – siempre, no obstante, a la luz de un trabajo dirigido sobre uno mismo, al mismo tiempo que se presta atención al otro” (Schmid, 2006, p. 223).

Esta práctica de autorreflexión es la que utiliza Foucault para hablar del “cuidado de sí” como *epimeleia heautou*; el sujeto es una forma, es decir, no es un presupuesto, tiene que darse una forma y es susceptible de transformación, se forma o se constituye, entonces, mediante una serie de prácticas, como ya se ha mencionado en el primer capítulo.

Es de destacarse que los docentes realizan la práctica de autorreflexión cuando hablan sobre la formación, más no cuando la llevan a cabo, y señalan que se dan cuenta de que requieren de más espacios de reflexión que les permitan modificar sus actitudes y prácticas.

Cuando nos referimos a esta capacidad del sujeto de darse una forma a sí mismo, no podemos dejar de mencionar el sentido que le imprime Nietzsche a la fuerza de “autoafirmación”, al referirse al cuerpo como: “Es, ante todo, naturaleza, *physis*, vida, principio interno de actividad ligado al movimiento universal del mundo e inserto en la totalidad dinámica de lo orgánico” (Nietzsche, 2003, p. 25), sin reducirlo a una fisiología biológica, sino considerado a la *physis* como voluntad de poder, o sea, como naturaleza o vida que se traduce en los estados corporales creativos; la *physis* es un caos de fuerzas diversamente cualificadas y cuantificadas que se enfrentan entre sí sin cesar, sin otro propósito que el de ejercerse como tales fuerzas y lograr el predominio y el máximo poder, en el origen de cualquier creación cultural.

Considerando lo anterior, Nietzsche señala en la *Genealogía de la moral*⁶³ (2003), que la vida es susceptible de vivirse de dos formas, las cuales son: la salud, como

⁶³ La mayor parte de este texto está dedicada a describir los rasgos de la decadencia en tres ámbitos, básicamente: la filosofía, la religión y la moral.

plenitud de fuerzas y, la enfermedad como decadencia, declive o debilitamiento de esas fuerzas. Sin embargo su concepción de salud no consiste en estar libre de enfermedad, sino “en ser capaz de reabsorber los estados patológicos y aprovechar las situaciones dolorosas para fortalecerse... Lo que hay que hacer, es contraponer la salud y la decadencia de tal modo que se capte la diferencia que suponen como tipos distintos de voluntad de poder” (Nietzsche, 2003, p. 33).

Por lo tanto, la concepción de salud no es precisamente el sentimiento de bienestar y de placer como ausencia de dolor y de conflictos, sino su sentido está en la autoafirmación como predominio de las fuerzas activas y de las reactivas, así como ejercicio de una voluntad de poder que aumenta al vencer sufrimientos y resistencias, no rehuendo el dolor ni las dificultades, sino al contrario, afrontándolo o incluso queriéndolo como el mejor medio de fortalecerse y de convertirse en algo más que humano.

(...) la salud implica por lo menos estas dos condiciones: 1º) el poder de afirmar la vida en su fluir caótico, imprevisible e incontrolable sin temor a los aspectos espantosos y dolorosos que nos pueden sobrevenir y 2º) el poder de armonizar las fuerzas más opuestas en apariencia sometiendo su diversidad conflictiva a una ley, a una unidad simple, lógica, categórica, a la forma clásica del gran estilo...[por lo que] salud es no dejarse descomponer por el caos pulsional de los propios instintos, sino hacerse dueño del propio caos que se es, y construir, a partir de él, la armonía de nosotros mismos (Nietzsche, 2003, p. 35).

Sin embargo, la decadencia y la enfermedad de la voluntad, como una faceta de la physis y del cuerpo, no son rechazables, sino el que se les haya utilizado como base de la moral cristiana al haberse complacido en ellas, dice Nietzsche.

Por lo tanto, en la condición de salud se afirma y se reivindica la indisolubilidad entre el yo y su mundo, entre libertad y naturaleza, mientras que lo propio de la decadencia, es una disminución de la fuerza que lleva al miedo al dolor, como una característica del decadente. Así lo puntualiza Nietzsche: “Y si la salud, cuyo paradigma es la cultura griega, es sustancialmente capacidad de someter a control el caos pulsional de los propios instintos –o sea, hacerse dueños del caos que somos-, lo propio de la decadencia es buscar en la cultura remedio a su agotamiento, estimulantes o tranquilizantes” (Nietzsche, 2003, p. 38).

Para nuestro autor, el hombre sano es aquel en el que la voluntad de poder logra dominar su propia fuerza, es un hombre que posee lo que llama “cultura elevada”⁶⁴, hábil en todas las actividades corporales, que se tiene respeto a sí mismo; es el hombre de la tolerancia, no por debilidad, sino por fortaleza, es en quien funciona una jerarquía interna entre fuerzas activas y fuerzas reactivas, es el hombre capaz de controlar su propio poder, orientándolo a una construcción superior; mientras que el hombre enfermo o decadente es el que actúa bajo la fuerza de los instintos y que no tiene ninguna capacidad organizativa ni reguladora de su propia energía, “está a merced de las presiones y de los conflictos de la colectividad, sin que pueda decir <no> a su influencia ni contrarrestar positivamente las influencias dañinas del exterior” (Nietzsche, 2003, p. 47).

Así tenemos, que el hombre sano es el que se exige máximo rigor y disciplina a sí mismo, el que practica una “...autodisciplina de los instintos y mesura de la voluntad que lo capacita para dominar el caos que se es y obligar al propio caos a convertirse en forma, o sea, en cultura superior” (Nietzsche, 2003, p. 47). El hombre sano, es el que practica y se somete a la *bildung* como la manera de darse una forma.

Lo expuesto hasta aquí, nos lleva a apuntar sobre la inmanencia de la formación en el ser humano, sobre la posibilidad y la responsabilidad que conlleva el tener que darse una *forma*, el *formar-se* a sí mismo poniendo en juego la voluntad de poder de la que se es capaz como autoafirmación, además de hacerlo de una manera ética y de cuidado consigo mismo y con los demás. Esto es, llevar a cabo una serie de prácticas sobre sí mismo para concebirnos como sujetos de experiencia en relación consigo mismo, con los demás y con nuestro entorno.

Por lo desarrollado anteriormente, podemos señalar que los procesos de formación del ser humano no se reducen a la mera transmisión de contenidos y componentes académicos que tienen que ver con los aspectos cognoscitivos exclusivamente, sino que se remiten a trastocar lo que es el sujeto mismo para orillararlo a dar-se una *forma* realizando un trabajo sobre sí mismo, para organizar el caos, su propio caos,

⁶⁴ Desde las conferencias sobre “El porvenir de nuestras instituciones educativas” menciona esta forma de cultura.

para vivenciarse de diferentes maneras en la relación consigo mismo y con los otros, mediante tecnologías de yo y sus prácticas.

La formación de docentes (la inicial y la que se da en servicio), tanto la institucional (cursos, diplomados, grados académicos) como la que puedan darse a sí mismos en otros espacios (círculos de estudio, redes, grupos de reflexión, autodidactismo, organización en redes profesionales), tienen que considerar la formación del ser humano libre, autónomo y consciente de sí mismo, recuperando estrategias y fomentando prácticas para favorecer la experiencia de sí mismo, que lleven a los mentores a pensar-se, re-pensar-se y re-construirse en el devenir de trans-formarse y trans-formar su práctica docente.

Llegados a este punto se hace necesario ubicar los espacios en los que se dan las condiciones para que se realice la formación, en donde además de considerar a las instituciones y los establecimientos que la sociedad ha definido como los espacios privilegiados para ello (familia, escuela, religión, etcétera), retomamos la propuesta que Luís Duch (1997) denomina como las estructuras de acogida, en un sentido más amplio.

Para él, las estructuras de acogida han sido determinantes para el desarrollo del hombre en todas las etapas que ha recorrido la historia de la humanidad; se pueden entender y explicar desde diferentes perspectivas (sociológica, psicológica, cultural, antropológica y lingüística), las cuales coinciden en que permiten, favorecen y logran la integración del ser humano al cuerpo social de pertenencia (socialización), permiten la identificación del individuo como proceso inacabado que estará en construcción permanente (personificación) y su integración a una cultura y tradiciones concretas; asimismo lo colocan como un sujeto producto de la historia, que posee la aptitud de recordar el pasado y anticipar el futuro, en su presente, y le posibilitan lo que llama “el empalabramiento” de la realidad, que lo ubica en la misma, al ser capaz de expresar y anticipar, simbólicamente, lo que existe para él.

También señala que estas estructuras han sido los ámbitos privilegiados donde se ha efectuado la transmisión y a través de ella, se establecen las bases para la edificación del ser humano. Nos dice Duch:

(...) las estructuras de acogida constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede poner en práctica aquellas teodiceas prácticas, que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas prácticas de dominación de la contingencia (...) para que lleguen a ser realmente lo que su nombre sugiere, deberían ser instancias críticas, que coadyuvasen a que el ser humano estuviera en condiciones de practicar algo que es esencial para su propia humanización: el arte de la crítica, el arte de encontrar criterios (...) a pesar de la constante presencia del mal y de todas las restantes formas de negatividad, permiten que el ser humano integre, creadora y armónicamente en su existencia, lo desconocido, lo aún-no-expresado, lo inexperimentado, lo temible, lo extraño como conocimiento, expresividad, sabiduría, familiaridad, amor. (Duch, 1997, p. 27, 28, 29)

La finalidad de la formación se expresa con la misma intencionalidad que tienen las estructuras de acogida, según lo desarrollado en este capítulo, por lo que ante esta similitud planteamos que la *formación es una estructura de acogida*. La formación que los docentes podrían dar-se y están en condiciones de ofrecer, al mirarse como estructura de acogida, tiene las posibilidades de construir una humanidad diferente a lo que estamos viviendo en los momentos actuales, ante el avance de la insignificancia planteada por Castoriadis, la cual se hace cada vez más evidente ante la transmutación de los valores universales como el respeto a la vida. Una formación en la que el “arte de encontrar criterios” le permita ver-se y ver a los demás seres humanos, como seres con posibilidades para construir un mundo mejor.

...el hombre se convierte en el animal que está condenado a dirigir, a ejercitarse, a pensar...el hombre no podría dejarse ir, sin más ni más, en la vida, sino que tiene que <conducir> él mismo su vida. Las pequeñas fuerzas humanas pueden conseguir lo imposible si se ven multiplicadas por un camino de ejercitaciones lo suficientemente largo.
Sloterdijk

CAPÍTULO IV

LA PRÁCTICA Y LA EXPERIENCIA DOCENTE COMO UN CAMPO DE POSIBILIDADES.

Práctica y experiencia, si bien son términos que se miran como asociados entre sí, connotan aspectos diferentes de un mismo proceso. Se abordan ambas en este capítulo al considerarlos temas relevantes para los docentes, al surgir constantemente en su discurso y al confrontar su quehacer diario con el de los demás profesores, por lo que no es posible quedarse con el sentido coloquial que se le otorga a estos conceptos.

Esclarecer la relación entre la práctica como constitutiva de sí al establecer una relación consigo mismo y la de experiencia como la posibilidad de constituirse en sujeto de la experiencia, en la que este sujeto se conforma a través de la experiencia adquirida de maneras diferentes en su relación con el mundo y los otros mediante prácticas para transformarse, nos permite entender la tarea de los profesores para constituirse a sí mismos y a los demás, sus estudiantes.

Exponemos la forma de concebir a las prácticas como un modo de experiencia históricamente singular en la cual el sujeto es objetivado para sí mismo y para los otros. De ahí derivamos la conveniencia de abordar a la práctica y la experiencia docente como un campo de posibilidades, ya que al considerarse como una acción en la cual el sujeto es objetivado para sí mismo y para los otros, es susceptible de reflexionarse y modificarse intencionadamente.

Se hacen algunas consideraciones sobre la praxis como una forma de actividad que realiza el hombre, la cual necesariamente tiene una intencionalidad y se lleva a cabo de forma conciente; Sánchez Vázquez ve a la praxis como actividad material

consciente y objetiva, que se realiza para transformar la realidad, aunque puede apuntar también hacia la transformación del sujeto.

En esta idea encontramos la gran diferencia entre la práctica de sí propuesta por Foucault y la praxis de Sánchez Vázquez, ya que no necesariamente en la práctica se actúa sobre una realidad externa e independiente del sujeto, sino que el mismo sujeto es objeto de su práctica, al conformarse como tal.

Una idea más sobre la práctica, se aborda cuando se considera la concepción que es trabajada en las Escuelas Normales en el texto de Bazdresch, en el cual se habla de la práctica como una acción intencionada orientada por ciertos fines; esta concepción se refiere a los actos intencionados del ser humano en relación con los otros, pero que no denotan algún tipo de relación consigo mismo, ya sea para cambiarse o modificarse, para reflexionar sobre lo que se hace de uno mismo; son prácticas que se refieren a una exterioridad respecto a la orientación ética que ha desarrollado Foucault.

También se trabaja el papel relevante del *ejercicio* que tiene que realizar el ser humano para salir de las costumbres y de los hábitos y así orientar los impulsos hacia lo que está por encima de lo ordinario, como una forma de práctica para autoconstituirse como sujeto diferente y diferenciado de los demás. Se retoma la visión de Sloterdijk respecto al ejercicio como “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación”, (Sloterdijk, 2012, p. 17), por lo que la experiencia en el ejercicio de autoconstitución de sí mismo, “catapultará” , como él lo dice, al sujeto hacia una clase superior respecto a los demás seres humanos.

Cuando hablamos de la experiencia, encontramos que ésta se refiere a un acto de repetitibilidad en la que se pone en juego los conocimientos y saberes de los sujetos, aunque también es considerada como intuición y como método.

Abordamos la perspectiva de que para constituirse como sujeto de la experiencia, no sólo se trata de la experiencia que se obtiene a través del movimiento que realiza la propia conciencia consigo misma, ni de la que se determina por el conocimiento teórico de lo que se es, sino que se refiere a la experiencia en la que

se expresa la apertura principal de la forma del sujeto. Esto lo entendemos como que el sujeto se constituye a través de la experiencia adquirida de diferentes formas: experiencia del afuera, de los otros, y que se forma mediante prácticas de trabajo de sí que el sujeto lleva a cabo sobre sí mismo. Así lo expresa Foucault: la experiencia permite “una alteración, una transformación de la relación que mantenemos con nosotros mismos y con nuestro universo cultural, dicho brevemente, con nuestro saber” (Schmid, 2006, p. 21).

4.1. La práctica docente ¿Cómo la entendemos?

En este trabajo se parte de reconocer que las prácticas pedagógicas influyen y conforman subjetividad; que el sujeto condensa la cultura con base en los referentes incorporados a su conciencia⁶⁵ y estos son los existentes en las prácticas educativas en las que se participa y que, dependiendo del lugar en que el sujeto esté ubicado en la sociedad, es cómo se incorporan y manifiestan en su propia subjetividad.

Es en este sentido que desde la perspectiva de Foucault, las apreciamos como un modo de experiencia históricamente singular en la cual el sujeto es objetivado para sí mismo y para los otros.

De ahí la conveniencia de abordar a la práctica docente como un campo de posibilidades, ya que al considerarse como una acción en la cual el sujeto es objetivado para sí mismo y para los otros, es susceptible de reflexionarse y modificarse intencionadamente también.

Sin embargo, se hace necesario escudriñar sobre diferentes formas de entender las prácticas, lo cual nos proporciona un marco de referencia para entender las formas en las que se asumen y se materializan por parte de los docentes.

El concepto de práctica, es un concepto con varios usos y significados. Se considera que práctica es la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos. La práctica también se entiende como el ejercicio que se realiza de acuerdo a ciertas reglas y que puede estar sujeto a la orientación de un maestro o

⁶⁵ Es lo que Castoriadis señalaría como las significaciones imaginarias sociales.

profesor, para que los practicantes mejoren su desempeño. Este término puede usarse para hablar del entrenamiento: “la práctica es esencial para mejorar”.

Por otro lado, cuando una persona desarrolla una gran habilidad, mucha destreza en un campo en particular, se suele decir que “tiene mucha práctica”. Cabe mencionar que no se trata de la constante repetición de un ejercicio sin razón, sino de un entrenamiento realizado a consciencia, con un cierto grado de organización y con la perseverancia necesaria para no dejarse vencer por las frustraciones. A través de la práctica, no solamente se refuerza lo aprendido, sino que se descubren nuevos conceptos, algunos de los cuales pueden resultar reveladores, imposibles de hallar a través del estudio de la teoría.

Desde una perspectiva filosófica (Abbagnano, 2010), la práctica se ha entendido en general como aquello que es acción o concerniente a la acción, en tres significados diferentes:

- a) Lo que dirige la acción;
- b) Lo que es traducible en acción;
- c) Lo que es racional en la acción.

El primer significado es el filosófico tradicional, el que reconoce en Platón la distinción que hace entre ciencia práctica, “que es la inherente a las acciones por su naturaleza” (Abbagnano, 2010, p. 841) y la cognoscitiva, que carece de referencia a la acción (por ejemplo la aritmética). Por su parte, Aristóteles decía que en las ciencias prácticas el origen del movimiento está en alguna decisión del que la realiza; para él las ciencias prácticas eran la política, la economía, la retórica y la ciencia militar, siendo la ética parte fundamental de la política.

En el segundo significado, referido más al lenguaje común, práctica es lo que es fácil o inmediatamente traducible en acción, en el sentido de que puede lograrse con éxito o porque puede realizarse y conducir a él.

El tercer significado es el adoptado por Kant (en *Crítica a la razón pura*), quien entiende por práctica todo lo que es posible por medio de la libertad. Se refería al libre albedrío que no concierne a los animales, ya que “lo independiente de

estímulos sensibles puede hallarse, por lo tanto, determinado por motivos que no representan sino a la razón y se dice libre albedrío y todo lo que se le relaciona, ya sea como principio o como consecuencia, se denomina práctica” (Abbagnano, 2010, p. 841); esta idea no ha prosperado posteriormente, aunque resulta interesante hacer alusión a la libertad de decidir sobre qué hacer, ya que nos llevaría al cómo y al cuándo, desde una elección ética.

Una concepción más sobre la práctica ya en el campo educativo, la expone Bazdresh⁶⁶ cuando menciona que la práctica es la acción dirigida por fines conscientes; práctica se refiere sólo a la actividad intencional y no a acciones instintivas o incoscientes; tiene que ver con “las acciones que Villoro llama objetivas, esto es, a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera (...) Villoro define lo que denomina un concepto “amplio” de práctica: acción intencional objetiva” (Bazdresh, 2000, p. 41). Señala que este tipo de acciones son las que mayormente realizamos, por lo que recupera a Bruner al indicar que existe intención en la acción, ya que cuando un sujeto actúa de forma persistente lo hace para alcanzar una meta, aunque no es necesario que dicho sujeto sea capaz de explicar dicho fin o que incluso sea consciente de la naturaleza de sus intenciones.

Para Bazdresh, la práctica no es similar a la acción, ya que la acción está ligada al suceso que le da existencia y constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia individual de algún actor, la cual ocurre en el tiempo, en la conciencia temporal interna; sin embargo, las acciones cuya intención si es comunicable revisten características especiales, como que el interlocutor pueda preguntar si hay alguna intención o verificar si el acto es intencional o no, ya que la intención comunicada y comunicable le facilita la ubicación y la reacción ante el sujeto actuante.

Escribe que en “la acción intencional, “el saber qué” hacer se convierte en “saber cómo” de manera más directa; al menos quien busca un propósito tiene una idea de

⁶⁶ El texto consultado de este autor es el que se utiliza como libro de base en la formación inicial de docentes, en diversas instituciones, por lo que podemos decir que se sustenta como la “versión oficial” de la formación en las Escuelas Normales.

cómo hacer para conseguirlo; al menos la idea de preguntar cómo se hace a alguno ya experimentado (...) lo cual no quiere decir que está garantizado o se haga mecánicamente” (Bazdresch, 2000, p. 42).

Retoma a Bruner para indicar que la acción intencional es aquella que tiene: metas, punto de partida, punto de llegada, trayectoria entre ambos, se puede controlar y descomponer en etapas. Es en este punto en el cual se encuentran la acción y la práctica. Propone identificar la práctica para contestar a las preguntas ¿qué hago, cómo lo hago y qué produce?, y de esta manera, sistematizarla y analizarla para transformarla e intervenirla, mediante el cambio de la racionalidad que la orienta (la interpretación que construyen los que participan en ella, en la interacción).

Observamos que esta concepción de práctica se refiere a los actos intencionados del ser humano en relación con los otros, pero que no denotan algún tipo de relación consigo mismo, ya sea para cambiarse o modificarse, para reflexionar sobre lo que se hace de uno mismo; son prácticas que se refieren a una exterioridad respecto a la orientación ética que se ha desarrollado por Foucault. La cita siguiente lo evidencia: “Para cualquier educador es posible hacer modificaciones en su práctica, específicamente en la metodología de su práctica. Aún con las restricciones de los preceptos y los límites que impone el contexto de aprendizaje” (Bazdresh, 2000, p. 97).

La metodología de la práctica, los preceptos (los que se concretan en la política educativa) y el contexto de aprendizaje, definitivamente son elementos dictados desde fuera de la voluntad del sujeto y que se proponen como los que definen el qué y el cómo hacer de la práctica, desde su perspectiva.

Un concepto muy relacionado con la práctica y a veces utilizado como sinónimo de ella, es la praxis; en una nota al pié de página, Schmid diferencia los términos praxis y práctica:

Es importante por el momento distinguir más exactamente entre praxis y “práctica” (pratique). El concepto de praxis fue acuñado por el pensamiento francés desde el horizonte marxista y definía la acción en el punto de intersección de las relaciones entre hombres y entre hombres y naturaleza. En Foucault se encuentra el paso al concepto de “prácticas”; un concepto ya introducido por Louis Althusser, que sirve para definir

formas de saber y relaciones de poder de cuyo entretreimiento surgen el pensar y el actuar. En la práctica se fusionan las nociones de “praxis” (el hecho de que hacemos algo) y “técnica” (la cuestión de cómo hacemos algo). La práctica es una acción ligada a una técnica que conlleva inteligibilidad (Schmid 2002, p. 237)

Al respecto, hay que recordar que las prácticas para realizar el cuidado de sí mismo, planteadas por Foucault, se refieren a aquellas prácticas que tienen a uno mismo como sujeto y objeto. Para Foucault la experiencia se forma a través de las prácticas subjetivas, así los sujetos son el correlato de dichas prácticas y una variación en ellas tendrá un efecto en la formación del propio sujeto. Cuando se inicia una nueva práctica, se está ampliando el campo de la experiencia. Por ello las nuevas prácticas, que pueden ser tanto en el discurso como en las conductas, de una sola persona o en forma colectiva, van transformando al individuo, creando una nueva forma de subjetivación.

Señalaba que las prácticas son “(...) entendidas como modo de actuar y a la vez de pensar las que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y el objeto” (Morey, 1991, p. 32); estas prácticas se organizan como una red compleja y su análisis permitirá evidenciar las condiciones de posibilidad de la experiencia real.

Para Foucault el interés por el sujeto y sus prácticas de constitución queda manifestado cuando dice:

(...) ahora me intereso en efecto por cómo el sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social (Foucault, 1994, p. 125).

Foucault usa el término prácticas de libertad (destacando a la *ascesis o ascética, como práctica central del arte de vivir*) para referirse a las prácticas de sí que sirven para autoconstituirse, porque a través de ellas el sujeto se forma activamente a sí mismo. Destacamos de Foucault la forma de subjetivación dentro del ámbito moral: la moral orientada a la ética (Schmid, 2002), en la cual el límite se desdibuja y se le traspa al propio individuo la responsabilidad de convertirse en un sujeto moral. El sujeto debe crear sus propias conductas y es aquí donde las prácticas de sí juegan

un papel importante, porque son los individuos que activamente se crean a sí mismos.

Por otra parte, Sánchez Vázquez (1980) trabaja el término praxis (del griego antiguo *πρᾶξις* = *práctica*) como significado de acción. La praxis implica emprender una filosofía que difiera de la pura especulación, o de la contemplación. Mientras que una lección solamente se aprovecha a nivel intelectual, en un aula, las ideas se prueban y experimentan en el mundo real, secundadas por contemplación reflexiva. De esta manera los conceptos abstractos se conectan con la realidad vivida.

Para este autor, “Toda praxis es actividad, pero no toda actividad es praxis”⁶⁷ (Sánchez, 1980, p. 245). Realiza una distinción entre actividad animal y actividad humana, la cual sólo se da cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal o fin, y terminan con un resultado o productos efectivos, reales; esta actividad implica la intervención de la conciencia, gracias a la cual el resultado existe dos veces (en tiempos distintos): como resultado real y como producto ideal. La anticipación del resultado real que se pretende obtener, hace de esta actividad propiamente humana una actividad consciente.

Señala el autor, que puede haber una inadecuación entre el resultado ideal y el resultado real que se pone de manifiesto tanto en la actividad individual como en la social, ya que los hombres al no ser conscientes de las leyes que rigen el proceso económico-social, se orientan a la persecución de diferentes fines, lo cual da lugar a actividades diversas de los individuos o grupos en los que los fines se contraponen, equilibran o subordinan entre sí, dando lugar a resultados que no concuerdan con las intenciones o que se dan con independencia de ellas⁶⁸.

⁶⁷ Es importante mencionar que el autor considera a la actividad como sinónimo de acción, a la cual entiende como acto o conjunto de actos de los cuales un sujeto activo (agente) modifica una materia dada, ya sea exterior o inmanente al agente.

⁶⁸ Esta situación se hace evidente en las relaciones de producción, las cuales son contraídas por el hombre de forma inconsciente, es decir, son producidas por los hombres como productos suyos inintencionados; pero, dice Sánchez Vázquez, el progreso histórico se caracterizará entre otras cosas, por una superación de esta inintencionalidad.

La actividad humana es, por lo tanto, una actividad conforme a fines los cuales existen por el hombre, como productos de su conciencia, pero es necesario considerar que todo fin presupone cierto conocimiento de la realidad, ya que no se conoce por conocer, sino al servicio de un fin; a la vez, los fines que la conciencia produce llevan en su seno una exigencia de realización y esta realización supone una actividad cognoscitiva, sin la que dichos fines no podrán cumplirse, por lo que el fin no podrá desligarse del conocimiento; de esta manera, la actividad de la conciencia, que es inseparable de toda actividad humana, se presenta como elaboración de fines y producción de conocimientos en íntima unidad. Se actúa, al tiempo que se conoce y se conoce actuando.

El fin es, a su vez, la expresión de cierta actitud del sujeto ante la realidad, ya que por el hecho de trazarse un fin se adopta cierta posición ante ella; si el hombre estuviera en armonía con su realidad o en conciliación con su presente, no sentiría la necesidad de cambiarlo, de prefigurar en su conciencia una realidad inexistente aún. Al conjuntar el conocimiento humano con la actividad, se integra la doble tarea de transformar la naturaleza externa, a la vez que su propia naturaleza. Pero el conocimiento no sirve directamente a esta actividad práctica o transformadora, se pone en relación con ella a través de los fines.

La actividad de la conciencia tiene un carácter teórico (visto como el dominio de la teoría), según este autor, en cuanto que no puede conducir por sí sola, como mera actividad de la conciencia a una transformación de la realidad; sin embargo, al prefigurar el resultado de una actividad real, práctica, ya no es pura actividad de la conciencia, es una actividad adecuada a fines cuyo cumplimiento exige alguna actividad cognoscitiva.

Para Sánchez Vázquez la actividad que no se objetiva o materializa, no es praxis o actividad práctica, a la que caracteriza de la siguiente forma:

Lo distintivo de la actividad práctica radica en el carácter real, objetivo de la materia prima sobre la cual se actúa, de los medios o instrumentos con que se ejerce la acción y de su resultado o producto. En la actividad práctica, el sujeto actúa sobre una materia que existe independientemente de su conciencia y de las diferentes operaciones o manipulaciones exigidas por su transformación. La transformación de esa materia –sobre todo en el trabajo humano- exige una serie de actos físicos, corpóreos sin los cuales no

podría llevarse a cabo la alteración o destrucción de ciertas propiedades que hacen posible la aparición de un nuevo objeto con nuevas propiedades (Sánchez, 1980, p. 252).

Sin esta acción real, objetiva, sobre una realidad que existe independientemente del sujeto práctico, no puede hablarse propiamente de praxis como actividad material consciente y objetiva.

En esta idea encontramos la gran diferencia entre la práctica de sí propuesta por Foucault y la praxis de Sánchez Vázquez, ya que no necesariamente en la práctica se actúa sobre una realidad externa e independiente del sujeto, sino que el mismo sujeto es objeto de su práctica, al conformarse como tal.

Resulta muy conveniente recobrar la visión de Sloterdijk respecto al papel relevante del *ejercicio*⁶⁹ que tiene que realizar el ser humano para salir de las costumbres y de los hábitos, para orientar los impulsos hacia lo que está por encima de lo ordinario; lo que propone es que los individuos empiecen solos o en compañía de otros a “catapultarse” a sí mismos saliendo de las comunidades regidas por los hábitos a las que pertenecieron, ya que desde su perspectiva, no hay nada más obvio que el hecho de que los hombres están enredados en costumbres; sin embargo, los individuos que se convertirán en pioneros en cuanto a su orientación en el mundo, respecto a sus colectividades, realizarán una separación en cuanto a sus costumbres comunitarias y es, precisamente ese, el movimiento que lleva a lo que está por encima de lo habitual.

Señala que sólo de este modo, en el desplazamiento que se emprende, se revela al hombre de alta cultura como el animal escindido, el animal reubicado junto a sí mismo, que no puede seguir siendo como era; de esta forma, “la diferencia existente dentro del hombre mismo, se exagera hasta convertirse en una diferencia entre los distintos hombres” (Sloterdijk, 2002, p. 248), al llegar a una división de clases que nada tiene que ver con la que proponen los teóricos de la sociedad de clases; se refiere a una división de clases no política, en la cual la

⁶⁹ La noción de ejercicio propuesto por Sloterdijk corresponde a la idea de práctica de conformación de sí mismo y recapitula la idea de formación.

clase superior está conformada por quienes se han atrevido a “catapultarse” desde su vida interior y, las otras clases, por los que nunca han oído o visto nada de esto.

Esta división de clases da cuenta de la historia de lo que llama este autor, el testigo interior o el *observador*: “Una cosa es nadar en el agua del hábito, de las formas de vida, de los discursos y de los juegos del lenguaje, y otra distinta salir de ella y quedarse observando a los congéneres desde la orilla mientras nadan en esa piscina de los hábitos” (Sloterdijk, 2012, p. 249). Nos dice que no se pueden descubrir las costumbres sin distanciarse de ellas o sin librar un duelo con ellas, del cual resulta un vencedor, aunque no todos quieren ganar; hay personas conservadoras que se presentan débiles y son vencidas por la costumbre.

Recupera de Jaspers el concepto de “tiempo axial” al referirse al progreso en la espiritualización de la alta cultura, para dejar en claro que lo que el individuo consigue no es transmitido a todos, ya que la distancia entre la cima de las posibilidades humanas y la muchedumbre se hace extraordinariamente grande, pero lo que el individuo logra cambiar indirectamente a todos. Así lo explicita: “Salir del río significa abandonar la antigua seguridad del hábito de la cultura heredada y dejar de ser una excrescencia de la primera comunidad cultural. Ahora se trata de fundar desde la orilla un mundo nuevo con pobladores nuevos” (Sloterdijk, 2012, p. 250).

Cuando estas personas llevan a cabo sus ejercicios “en el alambre de la humanización”, introducen para los demás el deber de hacer sus pequeños ejercicios para permanecer dentro de la comunidad de ejercitantes que desean convertirse en seres humanos. Así encontraríamos que:

El criterio diferenciador ya no consistiría, ciertamente, en la dominación por parte de un señor armado del siervo desarmado, sino en el rearme de individuos empeñados en ejercitarse contra las inercias que hay en ellos mismos mediante la escritura, la lógica, la gimnasia, la música y el arte en general (Sloterdijk, 2012, p. 251).

Para este autor, el imperativo *Has de cambiar ti vida*⁷⁰, tiene que ver con cambiar para configurar, mediante actividades internas, a un sujeto que debe ser superior a

⁷⁰ Este imperativo se refiere al nombre del texto consultado y que presenta la propuesta que hace Sloterdijk.

su vida pasional, a su vida de hábitos y a su vida de representaciones⁷¹, lo que lo lleva a una despasivización de sí mismo para pasar de ser un moldeado a ser un moldeador. La activación permitirá la conversión a una vida de ejercicio (a una vida que irradia actividad). El individuo que se ha involucrado en la tarea de explicarse a sí mismo la inercia que hay en él, se verá obligado a cambiar en esos tres ámbitos, por la marcha de la experiencia; nuestro autor destaca así el papel de la experiencia en el cambio de vida mediante el *ejercicio*.

De esta manera, encontraremos al hombre (como observador de los que quedaron en la piscina), viviendo su vida en diversas formas de ejercicio, al cual define como “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare a ésta como un ejercicio” (Sloterdijk, 2012, p.17). Ante este requerimiento de las múltiples operaciones del *ejercicio*, la acción del docente se orientará a la implementación de todos los medios adecuados para la superación de la inercia que permita al alumno y a él mismo encontrar su propia forma de *ejercitarse*.

Advertimos que este autor coincide con Foucault en cuanto que el cuidado de sí mismo es una forma de ponerse a trabajar, mediante las *prácticas* (el *ejercicio* para Sloterdijk), para auto-constituirse, ya que bajo el dominio de las costumbres y los hábitos, no hay una verdadera vida.

Para esta investigación, estaremos considerando el concepto de *práctica* en la acepción que nos cita Schmid, retomando a Foucault, en la medida en que el término conlleva tanto a la praxis (con los aportes de Sánchez Vázquez al referirse a una actividad práctica) como a la técnica.

En este sentido, consideramos que toda *práctica* del sujeto que tiene que ver con establecer una relación consigo mismo, aquellas *prácticas* de sí que le permiten llevar a cabo el cuidado de sí mismo y auto-constituirse, porque a través de ellas el sujeto se forma activamente a sí mismo, constituyen *prácticas* educativas, ya que al

⁷¹ Para Sloterdijk, el cambio en estas tres esferas (pasiones, hábitos y representaciones) le permitirá arribar a un cambio de lado que constituiría un programa ético en todas las actividades reunidas por Platón como filosofía.

mismo tiempo que se conoce, se da una forma, se con-forma como sujeto de experiencia, será capaz de provocar y propiciar procesos de, lo que Larrosa denomina experiencia de sí mismo, en otros.

Estas prácticas, de inicio, llevadas a cabo hacia sí mismo y luego organizadas en dispositivos pedagógicos, reconociendo en ellos la intención formativa que conllevan y no sólo su carácter de mediación, nos permiten estructurar prácticas educativas.

Al considerar a la práctica que realizan los profesores tenemos que abocarnos a las ideas que se han desarrollado al referirse a la práctica educativa:

(...) es aquella acción intencional atada al sistema utilizado para educar (...) La práctica educativa se refiere a la transmisión de conocimientos, por lo que sabe de la utilización de métodos y estrategias para que se dé la aprehensión de los conocimientos de una manera más fácil y sencilla, además de la generación de un beneficio en la persona que recibe la enseñanza (...) tendremos que agregar "qué" y "cómo" suscitar conocimientos en el alumno" (http://www.monografias.com/practicas_educativas).

Por otra parte, Bazdresch (2000) recupera a W. Carr para señalar que no es posible considerar una práctica educativa aislada, ya que ésta supone una unidad y simplicidad que no existen, por lo que habla de prácticas educativas, tantas como sea posible significar; el mismo Carr plantea la idea de práctica centrada en la filosofía de Aristóteles al referirse a la práctica como una forma de vida caracterizada por la búsqueda del bien humano, como una acción moralmente comprometida.

Para este autor, la práctica es praxis, a la cual concibe como una acción dirigida a conseguir un fin, pero lo que busca es la producción de un bien moralmente valioso que no puede materializarse, sino sólo hacerse, sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma. Señala que:

Se trata de la ciencia que busca elevar el saber práctico inmerso en la tradición (entendida como el modo de hacer las tareas éticas o intencionales) al nivel de la conciencia reflexiva y, mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de lo que, en esa tradición, se ha pensado, dicho, hecho hasta entonces (Bazdresh, 2000, p. 44).

De estas argumentaciones, Bazdresh deriva que la “práctica educativa se refiere a la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del bien que consigue. Es decir, se trata de acciones observables que efectivamente educan” (Bazdresh, 2000, p. 44). Lo que constituye cada práctica educativa específica se ubica en los contextos, sujetos y contenidos, los cuales son decisivos en la definición de las acciones a desarrollarse; además remarca que el bien a conseguir es la educación.

Para el autor, los elementos constitutivos de toda práctica educativa son seis:

(...) el contexto (social, histórico, cultural), la subjetividad de los participantes (alumnos, docentes, directores, dirigidos, autoridades, subordinados); la intersubjetividad entre los participantes; el contenido a abordar (especialmente su racionalidad científica o técnica); el modelo o forma y situación articulada utilizada, conscientemente o no, por el docente (director, supervisor...) para presentar el contenido y las características del proceso cognitivo realmente construido en la relación pedagógica, de dirección, supervisión, planeación o evaluación (Bazdresh, 2000, p. 48).

Otros autores señalan que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre profesor y estudiantes. No se limita a la docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, sino que incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, como lo es la planeación y la evaluación. (García Cabrero, et al, 2008).

Estas conceptualizaciones de práctica educativa tampoco retoman al sujeto y la relación que establece consigo mismo, al mirar-se, decir-se y juzgar-se, que a la vez le permiten al educador generar estas formas de experiencia consigo mismo en los otros, sólo se aproximan a la relación entre estudiante-profesor, antes y durante la acción educativa.

Llegados a este punto y con la concurrencia de los elementos, sujetos y espacios en los que se realiza la práctica educativa, se hace necesario apelar al concepto de lo experiencia, íntimamente ligado al concepto de práctica, ya que con la repetición de las prácticas se logrará la experiencia, según lo enuncian los profesores. Ésta se ha convertido en un término recurrente para los mentores al referirse a su

trabajo en el aula y a su formación, además de que nos permite entender a qué pueden hacer alusión cuando se refieren a ella.

4.2. El significado de la experiencia ¿cómo la realizamos?

Experiencia (del latín *experiri*, "comprobar") es una forma de conocimiento o habilidad derivados de la observación, de la participación y de la vivencia de un evento o proveniente de las cosas que suceden en la vida, es un conocimiento que se elabora colectivamente, desde una perspectiva general.

La palabra experiencia según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, proviene del latín *experientia*, formada por el prefijo *ex* (echar afuera) y *periri* (tratar, probar); es decir, lo que se aprende al probar o experimentar, y lo define como: hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo; práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo; conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas; circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.

El concepto de experiencia, en un sentido coloquial, generalmente se refiere al conocimiento procedimental (cómo hacer algo), en lugar del conocimiento factual (qué son las cosas). Los filósofos tratan el conocimiento basado en la experiencia como "conocimiento empírico" o "un conocimiento a posteriori".

Ferrater Mora (1994) nos explica que el término experiencia se usa en varios sentidos:

1. La aprehensión de un sujeto de una realidad, una forma de ser, un modo de hacer, una manera de vivir; así, la experiencia es un modo de conocer algo inmediatamente antes de todo juicio formulado sobre lo aprendido.
2. La aprehensión sensible de la realidad externa, por lo que se entiende que tal realidad se da por medio de la experiencia, también por lo común antes de toda reflexión.
3. La enseñanza adquirida con la práctica; se considera la experiencia en un oficio y, en general, de la experiencia de la vida.

4. La confirmación de los juicios sobre la realidad por medio de una verificación, por lo usual sensible, de esa realidad; por lo que un juicio sobre la realidad es confirmable o verificable, por medio de la experiencia.
5. El hecho de soportar o sufrir algo, como cuando se experimenta un dolor, una alegría, etcétera, por lo que se considera a la experiencia como un hecho interno.

Por otra parte, nos encontramos con dos significados fundamentales desde el ámbito filosófico :

1) la participación personal en situaciones repetibles, como cuando se dice “x tiene experiencia de S” en la que se entiende por S cualquier situación o estado de cosas que se repite con suficiente uniformidad para dar a “x” la capacidad de resolver algunos problemas; 2) el recurso a la repetición de ciertas situaciones como medio para examinar cuáles sean las soluciones que permiten, como: “la proposición p es verificable por la experiencia (Abbagnano, 2000, p. 450).

Nos dice Abbagnano que en el primer significado la experiencia tiene un carácter personal y no hay experiencia en donde falta la participación de la persona que habla en las situaciones de las que se habla; mientras que en el segundo significado, la experiencia tiene un carácter objetivo o impersonal, ya que el hecho de que la proposición p sea verificable, no implica que todos lo que hacen esta afirmación tienen que participar personalmente en la situación que permite la comprobación de dicha proposición.

Lo que encontramos como común en ambos significados es la repetición de las situaciones por lo que esto es necesario considerarlo fundamental para el significado general del término.

En el primer significado la experiencia contrasta con el concepto de arte, ciencia o conocimiento racional. Esta oposición se enuncia desde Platón, en la medicina, cuando señala que los médicos de los esclavos no dan razón alguna de las enfermedades de sus pacientes y prescriben lo que les parece mejor según su experiencia, mientras que el médico de los “libres” estudia las enfermedades, tiene a los pacientes bajo observación, busca la naturaleza del mal, establece relaciones con el enfermo y sus familiares y aprende de ellos y les enseña lo que le es posible.

Aristóteles, por su parte, hace una reducción de la experiencia a la memoria, cuando menciona que a partir de una sensación se desarrolla el recuerdo, ya que en el ser humano ésta deja una huella en el alma; del recuerdo repetido de un mismo objeto, nace la experiencia, y así, recuerdos que son múltiples numéricamente constituyen una sola experiencia; para ambos autores griegos, la experiencia consiste en conocer el hecho que se presenta en forma repetida, pero no la razón por la que el hecho ocurre y, de tal manera, es el conocimiento de lo particular más que de lo universal; saber y conocer son inherentes al arte y la ciencia, no así la experiencia (Abbagnano, 2010).

En el segundo significado, se considera la experiencia como criterio de validez del conocimiento, lo cual es característico del empirismo y lo distingue del sensualismo. Éste consiste en afirmar la naturaleza intuitiva del conocimiento sensible. La experiencia como intuición se considera como una relación inmediata con el objeto individual y, por lo tanto, modela la experiencia.

Al respecto cabe señalar que la experiencia fue formulada por primera vez como concepto en el plano filosófico, en el siglo XIII como una apelación a la intuición. Roger Bacon enunciaba que “sin la experiencia nada se puede conocer suficientemente” (Abbagnano, 2000, p. 451). Para él hay dos formas de conocimiento: la argumentación y la experiencia; “la demostración concluye y hace concluir las cuestiones, pero no nos convence ni nos quita la duda, ya que el alma no se tranquiliza en la intuición de la verdad si no la encuentra por el camino de la experiencia” (Abbagnano, 2000, p. 451). De esta forma, la experiencia es considerada no sólo punto de partida del conocimiento sino como su fundamento último, según este autor.

El autor del Diccionario Filosófico indica que la teoría de la experiencia como intuición es compartida tanto por los empiristas como por sus adversarios, como Husserl, quien reprocha al empirismo el omitir o desconocer las esencias y, por lo tanto, considera que el procedimiento cognoscitivo es la visión esencial de la matemática. Un ejemplo de esta coincidencia lo señala cuando dice que la experiencia del investigador de la naturaleza, que para él es “un acto de fundamentación, que nunca será reemplazable por un imaginar, es sólo la visión o la intuición de las cosas y casos singulares” (Abbagnano, 2000, p. 453).

Los empiristas señalan que la experiencia se trata de la aprehensión intuitiva de cosas singulares, de fenómenos singulares o de datos de los sentidos y constituye la condición y el límite de todo conocimiento.

También se habla de la teoría de la experiencia como método, la cual le considera como la operación capaz de poner a prueba un conocimiento y de guiar su rectificación, es una operación repetible o que apela a situaciones repetibles. Esta noción de experiencia ha sido destacada por la práctica de la investigación científica desde sus comienzos. Podemos identificar a Francis Bacon, fundador del empirismo moderno, quien ha entendido a la experiencia como campo de las comprobaciones y de los exámenes ejecutados intencionalmente, y decía que “la experiencia que se nos presenta espontáneamente se denomina caso y si es buscada expresamente toma el nombre de experimento” (Abbagnano, 2000, p. 454).

Por otra parte, los filósofos racionalistas consideran que la experiencia se trata de un acceso confuso y mutilado a la realidad; Leibniz dice que la experiencia da sólo proposiciones contingentes y las verdades eternas sólo pueden adquirirse por medio de la razón. Wolff concebía a la experiencia como conocimiento confuso pero necesario (la menos psicológicamente) como punto de partida, al igual que Kant, quien especificaba que el conocimiento comienza con la experiencia pero no procede de ella, ya que no es posible conocer nada que no se halle dentro de la experiencia posible.

Kant consideraba que el conocimiento es conocimiento del mundo de la apariencia y que la noción de experiencia se halla íntimamente ligada a la noción de apariencia; la crítica de la razón tiene por objeto examinar las condiciones de posibilidad de la experiencia. “El examen de las condiciones a priori de la posibilidad de la experiencia determina de qué modo pueden formularse juicios universales y necesarios sobre la realidad (como apariencia). De este modo pueden formularse juicios empíricos, esto es, juicios válidos.” (Ferrater Mora, 1994, p.1183). Kant habla también de la experiencia interna y señala que mi existencia en el tiempo es consciente mediante tal experiencia.

Los idealistas alemanes (Fichte, Hegel) nos dicen que la tarea de la filosofía es dar razón de toda experiencia, o dar razón del fundamento de toda experiencia, ya que en ella “están inseparablemente unidas *la cosa*, aquello que debe estar determinado independientemente de nuestra libertad y por lo que debe dirigirse a nuestro conocimiento y *la inteligencia*, que es la que debe conocer” (Ferrater Mora, 1994, p.1183).

Fichte habla de la experiencia o también llamada percepción, como conciencia de lo particular. Esta experiencia no constituye el saber, el cual descansa y consiste únicamente en la intuición (intuición intelectual o saber absoluto). El saber propiamente dicho no es experiencia sino saber del fundamento de toda experiencia y, en último término, saber del saber. Hegel se refiere a “la “experiencia de la conciencia” más que a la “conciencia de la experiencia”, [ya que], una vez eliminada la cosa en sí, la ciencia es primariamente “ciencia de la experiencia de la conciencia” (Ferrater Mora, 1994, p.1184), a la cual llamó posteriormente Ciencia de la fenomenología del Espíritu. La experiencia es para Hegel un movimiento dialéctico que conduce a la conciencia hacia sí misma explicitándose a sí misma como objeto propio, asimismo considera a la experiencia como el modo en el que aparece el Ser en tanto que se da a la conciencia y se constituye por medio de ésta.

Es en este sentido que no podemos dejar de lado la manera en que Foucault concibe a la experiencia al desarrollar el proyecto de la Historia de la sexualidad como tal: “entendemos como experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2009, p. 8). Esta concepción nos apoya primordialmente, para explicar la experiencia a la que se refieren los docentes, ya que ellos se encuentran en ese entrecruzamiento entre saber, poder y subjetividad en el desarrollo de sus prácticas.

Es conveniente recordar lo ya señalado en el tercer capítulo, cuando Foucault destaca asimismo que la experiencia puede transformarnos al impedirnos permanecer iguales o conservar el mismo tipo de relación con los otros o con el mundo que manteníamos antes; esto resulta de especial relevancia para las maneras de significarla por parte de los docentes, ya que no se habla de una

experiencia acumulativa (como la refieren ellos) sino de una experiencia que va propiciando una *forma* diferente a quién va participando en el movimiento que la ejercita.

Esta experiencia cuando es orientada a desarrollar en los otros las formas de relacionarse consigo mismo para favorecer alguna forma de transformarse, podremos decir que es una experiencia educativa.

Recordemos lo que Schmid expone en cuanto a que para constituirse como sujeto de la experiencia, no sólo se trata de la experiencia que se obtiene a través del movimiento que realiza la propia conciencia consigo misma, ni de la que se determina por el conocimiento teórico de lo que se es, sino que se refiere a la experiencia en la que se expresa la apertura principal de la forma del sujeto. Esto lo entendemos como que el sujeto se constituye a través de la experiencia adquirida de diferentes formas: experiencia del afuera, de los otros, y que se forma mediante prácticas de trabajo de sí que el sujeto lleva a cabo sobre sí mismo.

Así lo expresa Foucault: la experiencia permite “una alteración, una transformación de la relación que mantenemos con nosotros mismos y con nuestro universo cultural, dicho brevemente, con nuestro saber” (Schmid, 2006, p. 217).

Al referirse al concepto de experiencia educativa, nos encontramos con lo que Educarchile enuncia, como a aquella que contiene aspectos significativos para el aprendizaje y por ello se ha sistematizado con el afán de potenciar sus efectos a través de la reflexión pedagógica y las posibilidades de transferencia. No se trata, entonces, de dar cuenta solamente de la práctica cotidiana del quehacer educativo.

Para ser considerada una experiencia educativa deberá cumplir ciertos criterios:

- es sistematizada por un docente, o un equipo profesional del ámbito escolar, como respuesta práctica a una situación de problema pedagógico o de gestión escolar de una determinada comunidad educativa, en forma innovadora, original, y apropiada a su contexto.
- implica la comprensión de sí misma y de su contexto, ya que ambos aspectos se influyen mutuamente. La experiencia, especialmente en cuanto a su contexto, es

única e irrepetible, por tanto se relaciona con la capacidad de transferir, con un grado de apropiabilidad de experiencias ajenas, la capacidad de sintonía en algunos aspectos, pero con la posibilidad de recreación. (<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home>)

Estos criterios no nos remiten a recuperar la relación del estudiante y del profesor consigo mismo, siguen presentes las exterioridades de la experiencia del sujeto, ya que se centran en el aprendizaje de contenidos teóricos y no de las formas en que se desarrolla la experiencia de sí y con los otros, ni de las formas en que el sujeto se constituye a través de la experiencia adquirida.

Encontramos que la vinculación entre práctica y experiencia tiene que ver con que el sujeto establezca una manera de relacionarse consigo mismo para formarse, cambiarse o trans-formarse hacia una nueva o diferente forma de relación consigo mismo y con el mundo en el que se encuentra, distinta de la que anteriormente tenía.

Sin embargo, considero necesario destacar una acepción de la experiencia que la concibe como experiencia de vida. Según Spranger esta experiencia es un modo de confrontación con el material de la vida, en el que siempre está implicada una identidad concreta, ya que ésta experiencia está relacionada con quien la tiene y enuncia algo acerca del él.

La experiencia de la vida no brota de los meros objetos de aprender, sino que su punto de aparición se halla precisamente en la conjunción del sujeto vivo con el mundo del “no yo”. La experiencia de la vida (...) no es registro de contenidos sino valoración de contenidos. Según Julián Matías, la experiencia de la vida es un saber superior, que puede ponerse al lado de los más altos y radicales. Es una experiencia que, en el caso de ser presentada verbalmente, es objeto de narración y no de explicación. Es una experiencia que se hace en soledad pero “retirándose de la convivencia”. Es una experiencia en un contexto y en una historia (...) La experiencia de la vida es ... La forma no teórica de la razón vital, cuando se aplica a la totalidad de lo real y no a las cosas. Según Arangúren, hay algo común a la experiencia de la vida y a la sabiduría: el ser vividas ambas “desde dentro” (Ferrater, 1994, p. 1186).

Los profesores consideran que gran parte de su experiencia se debe a los años que han llevado a cabo la docencia, la cual les da una identidad profesional y habla de

que han logrado acumular un saber sobre cómo enseñar de la mejor manera, como una práctica prolongada que les da conocimiento y habilidad para hacer algo; sus ideas se acercan al concepto de experiencia de la vida. Se refieren a la enseñanza adquirida con la práctica, lo cual les da autoridad sobre cualquier otro profesionalista, concepción bastante alejada de la constitución de sí mismo que se lleva a cabo en la práctica, el ejercicio y la experiencia, desarrollados en este capítulo y que son las propuestas de Foucault, Schmid y Sloterdijk.

4.3. Hacia la re-significación de la práctica ¿Cómo la cambiamos?

Este último rubro de la investigación se desarrolla a partir del interés de plantear una propuesta en la cual se pueda desarrollar la con-formación del sujeto docente a través de la experiencia de sí, mediante el ejercicio y las prácticas sobre sí mismo, que desplieguen el poder de autoafirmación, de relación consigo mismo y de autorreflexión.

La transformación de una práctica educativa como resultado de la autoformación de sí mismos como sujetos de experiencia, puede tener cabida en espacios en los que se reúnen los profesores para dar cuenta de su experiencia, de las maneras en que propician la experiencia de sí en ellos, con sus estudiantes y entre ellos mismos. Los espacios pueden construirse por los docentes mediante distintas formas creativas (al poner en juego la imaginación radical) que den cabida a estas acciones.

La propuesta que representan las redes sociales y de conocimiento (que en este caso llamamos redes profesionales ya que el propósito es trans-formar-se y trans-formar la práctica docente que desarrollan), es conveniente de ser identificada como una posibilidad, ya que algunos de los profesores que laboran en el sector educativo donde se llevó a cabo el trabajo de campo, participan en alguna red. De ahí que desarrollamos algunas ideas sobre esta forma de organización social que no es nueva, pero que resulta poco practicada aún por los profesores, así como sus potencialidades.

La teoría de redes se puede remontar a los años 30 y hasta su configuración actual, se ha alimentado de conceptos e investigaciones provenientes básicamente de la Antropología, la Psicología con la teoría del Sociograma y la Matemática con la teoría de Grafos.

El empleo metodológico del concepto de redes sociales se da en la década de los 40, con el trabajo de Radcliffe–Brown y Simmel (Scott, 2000; Wasserman y Faust, 1994; Emirbayer y Goodwin, 1994, citados en: Cardozo, Recuperado en: http://api.ning.com/files/XTj6PLCPPuFqdfb7UgUqoC3MJP2Gp8uETdvZtgGysgOtkjOSDtmFBx*D5*s9HLJlrxDDys-).

En este trabajo se identifican dos orígenes del concepto de redes sociales, la primera, que procuró una explicación desde la estructura social y la segunda iniciada por Barnes, que hizo una relación para describir las relaciones sociales primarias de lo cotidiano.

Otro punto importante para la formación del concepto de redes proviene del Estructural Funcionalismo Antropológico, desarrollado en Harvard por Warner y E. Mayo durante los años 30 y 40, teniendo como ejercicios de experimentación varios laboratorios de redes sociales analizando grupos y subgrupos a partir de la utilización de sociogramas en la Western Electric Company de Chicago, o Hawthorne Factoria eléctrica de Chicago.

Jhon Barnes en su estudio distinguió tres campos sociales: el territorial, el industrial y el parentesco, así como la amistad y otras relaciones cambiantes y sin organización estable ni coordinación global, es en los que utiliza el concepto de red. De esta forma tenemos una primera definición de red:

La imagen que tengo es de un conjunto de puntos algunos de los cuales están unidos por líneas. Los puntos de la imagen son personas o a veces grupos, y las líneas indican qué individuos interactúan mutuamente. Podemos pensar claro está, que el conjunto de la vida social genera una red de este tipo (Barnes, citado en: Cardozo, s/d).

En la década de los 50's – 60's aumentan la conciencia de la utilidad de las redes sociales desde un concepto práctico y por lo tanto se facilita la construcción de éstas, especialmente para dar respuesta a problemas sociales, políticos y económicos dentro de las comunidades.

Ante la diversidad de funciones, estructuras y sistemas dentro de la sociedad las redes constituyen una forma de coordinación social que combina la independencia de los individuos y entes autónomos con la interdependencia; ante la inmensa diversidad de las sociedades contemporáneas parece incrementarse la necesidad de integración, dando como resultado las redes de cooperación e intercambio.

Por su parte, Villasante (2002) y Scherer-Warren (2005) (citados en Cardozo, s/d), utilizan la perspectiva de redes para entender los movimientos sociales que unen a individuos y actores colectivos a través de lazos de solidaridad que trascienden a las organizaciones.

Las redes sociales implican una estructura que organiza las formas de relación entre los nodos (personas) y la forma en que la información circula, se crea y se transforma entre ellos; es así que toda red implica una trama social, que se caracteriza por:

- a) una arquitectura descentralizada, abierta y cambiante, donde no hay un sólo lugar de centralización de la decisión;
- b) la comunicación es multipunto y no sigue un único sentido vertical;
- c) no hay jerarquías ni formas fijas de relacionarse, posee una rapidez para reestructurarse, conectar y desconectar nodos (personas) Los mercados, por ejemplo, son estructuras en red. (Cardozo, s/d)

Las redes sociales han marcado el ritmo de la sociedad contemporánea modificando las prácticas sociales, su avance y sus filosofías desde las estructuras más altas del poder hasta la vida privada de los individuos; han construido una forma de democracia compleja, estructurada en relaciones donde el tiempo y el espacio no son una variable infranqueable.

(...) las redes son instrumentos apropiados para una economía capitalista basada en la innovación, la globalización y la concentración descentralizada: para el trabajo, los trabajadores y las empresas que se basan en la flexibilidad y la adaptabilidad; para una cultura de deconstrucción y reconstrucción incesantes; para una política encaminada al procesamiento de nuevos valores y opiniones públicas (Castells, 1999: 507, citado en Cardozo, s/d)

Resulta importante esclarecer la tipología de las redes sociales, ya que para incursionar en ellas, es conveniente identificar cuáles son sus características para

que la elección de participar o no en ellas, sea con el conocimiento de sus finalidades y consecuencias:

- centralizada: los nodos se conectan a través de un único nodo que concentra y distribuye la información. Los nodos no se conocen entre sí sino a través del nodo central, y si este desaparece la red se pierde.
- descentralizada: replica la estructura anterior en varias redes centralizadas. La diferencia con la red centralizada es que la información no se concentra ya en un solo actor. Todavía existen problemas, ya que cuando se cae un nodo los que se conectan a la red a través de él quedan incomunicados.
- distribuida: cualquier nodo se conecta con cualquier otro, disseminando la información de forma más eficiente y logrando que la desaparición de un nodo no afecte de forma irrevocable la estructura de la red. Esta opción que plantea una topología descentralizada es la que describe mejor las topologías de las redes en internet, en particular las redes sociales. También se le conoce a esta forma de organización en red, como “red plana”, es decir, que no tiene una jerarquía ni un centro localizado.

En la sociedad globalizada, las redes de conocimiento se constituyen como las máximas formas de expresión y comunicación del hombre productor de conocimiento y surgen como respuesta a la necesidad de interacción, de transferir lo que aprende y crear en un contexto particular, ahora mediado por la tecnología.

Una red de conocimiento es una organización humana de intercambio social mediada por la tecnología, que relaciona o conecta a diferentes organizaciones o individuos con intereses y objetivos similares.

Las redes sociales y de conocimiento surgen como expresiones culturales de los grupos que pertenecen a una localidad, a una profesión y que comparten problemáticas, motivos para luchar o para resistir o afinidad en algunos objetivos y finalidades, con estrategias diferenciadas.⁷²

Las redes sociales y de conocimiento están enfocadas en las interacciones humanas de producción, almacenamiento, distribución, transferencia, análisis y

⁷² Véase: TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos ?* Edit. FCE.. México, 2000.

acceso al conocimiento producido de forma sistémica o con el afán de compartir datos soportados en un medio electrónico con el objeto de desarrollar sus capacidades de creación, entendimiento, estudio y transformación de la realidad que lo rodea en un ámbito territorial y en un contexto económico social determinado (Dabas, 1993).

Según Beltrán y Castellanos (2004, p. 1, citados por Cardozo, s/d) una red de conocimiento se define "como una comunidad de personas que, de modo formal o informal, ocasionalmente, a tiempo parcial o de forma dedicada, trabajan con un interés común y basan sus acciones en la construcción, el desarrollo y la compartición mutuos de conocimientos".

La organización en redes sociales para el trabajo en grupo, surge también como la necesidad de recuperar expresiones identitarias y contestatarias de los grupos sociales, que han desaparecido con la figura del ciudadano que decretó la igualdad de todos los hombres ante la ley. Con el debilitamiento del Estado Nacional, aparecen nuevas formas de organización social; las redes son un modelo claramente opuesto a la pirámide organizacional del capitalismo, porque su cualidad principal son las relaciones horizontales.

En el declive, que se da en la Posmodernidad, de las soluciones absolutas y de los planteamientos individualistas se ha hecho patente tanto en los sistemas públicos de atención social, de educación o de salud, como en la acción social y política; el Estado de bienestar ha dejado lugar al libre mercado y la gran paradoja es que están más liberalizados y globalizados que nunca, pero las instituciones globales que deberían controlar su actuación, ven restringidas sus posibilidades de control.

Todo ello hace que la acción social se muestre ineficaz ante los problemas globales (pobreza mundial, terrorismo, cambio climático, migraciones). Esto, unido a las innovaciones tecnológicas ha contribuido a la configuración de un nuevo paradigma que Castells denomina sociedad-red:

Y es que la metáfora de la red se ha revelado especialmente exitosa para describir esos flujos variables con un desplazamiento de los puntos de encuentro y renovación de las pautas de conexión...La red se ofrece como instrumento (...) para pensar y construir esas nuevas formas de convivencia que permitan fabricar nuevos mundos en los que

seamos coprotagonistas coevolucionando gracias al permanente interjuego del encuentro y la diferencia (Ubieto, 2009, p. 22).

En salud mental se ha retomado un abordaje de la función del experto, apoyándose en la capacidad autogestora de los grupos; en este ámbito, las redes son consideradas como un espacio de autorreflexión de las personas acerca de su accionar y pensamiento así como de la organización autogestora de sus proyectos y como una posibilidad de potencializar las redes de solidaridad entre personas que comparten problemas similares.⁷³

Así concebidas, el trabajo en redes nos permite asistir a la transformación de la persona-objeto en la persona-sujeto, valorando sus recursos, así como sus saberes; a una toma de conciencia de los logros que se pueden obtener a través de la participación activa en la organización, teniendo como ejes comunes el desarrollo de la capacidad autorreflexiva y autocrítica, a una optimización de la organización autogestora y a un cambio en la subjetividad de las personas, lo cual implica también modificaciones en el entorno social; este es un proceso de construcción colectiva que posibilita las relaciones sociales e intersubjetivas.

La existencia de las redes, en estos diferentes terrenos, destaca elementos comunes: son espacios de reflexión, favorecen el cambio de sus integrantes, se encaminan a la resolución de problemas comunes o similares, se favorecen los vínculos de comunicación o ligas, se desarrolla la organización por medio de la gestión compartida.⁷⁴

Dicha construcción se sustenta en la acción que cada sujeto realiza en relación con el contexto social, ya que esa acción es la que lo reubica en relación con él. Pero

⁷³ Sobre el origen y características del surgimiento de este tipo de redes, véase: Dabas, Elina Nora (1993) *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Paidós, Argentina.

⁷⁴ Véase: Lechner, Norbert (1997) « Tres formas de coordinación social” En: *Revista de la CEPAL, No. 61*. Santiago de Chile. Abril. Este autor desarrolla la coordinación social mediante redes como forma de organización la cual se entiende como la coordinación horizontal entre diferentes actores interesados en un mismo asunto, con el fin de negociar y acordar una solución a los problemas que se van presentando y que constituye una alternativa a las otras dos formas de coordinación que no han logrado la organización social de acuerdo a los cambios del contexto: la coordinación política (propia de los estados Nación) y la coordinación social mediante el mercado.

esta acción cobra sentido cuando se produce la toma de conciencia de cómo ésta se entrelaza con las del conjunto, para producir una transformación.

Otros procesos que aparecen al participar en redes se dan cuando los sujetos asumen la capacidad de organización que a su vez influye en la apropiación de un proyecto; y simultáneamente en el desarrollo del proyecto, se va constituyendo la toma de conciencia. La progresiva consolidación de formas autogestoras se profundiza al ser comparadas, discutidas, consensadas y rectificadas con otros actores sociales que realizan procesos similares en la red.

Estas redes implican un proceso de construcción permanente, tanto en lo personal como en lo social y son un sistema abierto que a través del intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos, posibilitan que se desarrollen los recursos que los sujetos poseen. Permiten la relación intersubjetiva, ese vínculo ineludible con los otros que se encuentran para poder construir algo común. En este sentido, son coincidentes en el propósito que se tiene en la formación vista como auto-constitución del sujeto.

Las redes así concebidas van a favorecer la conformación de sujetos que se organizan para crear condiciones de vida mejores, para pensar la educación y sus relaciones, de forma diferente a la norma y la prescripción de las políticas públicas al respecto; les animará a asumir la responsabilidad de autoconstituirse en la relación consigo mismo y con otros. El elemento de presencialidad y la comunicación virtual se conjugan para lograr la finalidad de autoformación.

En España, México, Colombia, Argentina, Brasil, Venezuela y Perú, se ha desarrollado este tipo de organización en redes de profesores, a la manera de una red distribuida según su tipología, con el propósito de mejorar y transformar las prácticas de los docentes, que trabajan en colectivos o nodos. Han avanzado a la conformación de la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su escuela y en los Encuentros que realizan para intercambiar y difundir sus investigaciones y experiencias, también se

abordan las metodologías y los conflictos que van acompañando el camino de sus producciones.⁷⁵

Para apoyar a la transformación de las prácticas de los docentes en servicio desde una perspectiva que recupera los aportes de las diferentes redes en los variados ámbitos que se han destacado anteriormente, así como la visión que desarrolla esta investigación en cuanto a la manera en cómo se conciben la formación, las prácticas y la experiencia, se propone recuperar la organización en una red profesional de conocimiento. Algunos de los participantes en el dispositivo grupal manifestaron su pertenencia a alguna organización en red (no necesariamente en el ámbito educativo) y otros más se mostraron interesados por participar en algún espacio en el que puedan comentar sus problemas, trabajar juntos por las soluciones y proponer nuevas formas de enfrentarlos, llámense círculos de estudios, colectivos o redes.

La posibilidad de trabajo en red puede convocar a la vinculación entre la perspectiva desarrollada en esta investigación respecto a la conformación del sujeto en los procesos formativos que se da a sí mismo y la transformación de su práctica mediante la ejercitación de su experiencia como un movimiento para salir de la costumbre de los hábitos que la arraiga.

⁷⁵ Los trabajos de la Red Iberoamericana han sido documentados ampliamente en el texto de Arias, Flores y Porlán (2001) *Redes de Maestros (Una alternativa para la transformación escolar)* Díada Editora, España, así como en el texto del COLECTIVO Argentino de Docentes que hacen Investigación desde su Escuela (2009) *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Noveduc, Buenos Aires.

De vereda a vereda, nos saludamos torpes
no queremos saber, los quebrantos del otro...
de vereda a vereda, nos sentimos perdidos
y nos amilanamos disimuladamente
sin raíz y sin diáspora
como fuimos y somos, como ya no seremos
Benedetti

CAPÍTULO V

INTERVENCIÓN EN CAMPO Y CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS

En este capítulo se presenta, en primer lugar, cómo se concibe a la intervención que se llevó a cabo con los profesores mediante el dispositivo grupal para conocer las significaciones en cuanto a la formación en servicio y las prácticas que realizan, así como las condiciones en que se realizó, incluyendo la caracterización del grupo de profesores participantes y las negociaciones realizadas para poder acceder a “su” espacio.

También se expone la forma en la que se construyeron y cuáles son las categorías de análisis de la información surgida en la intervención, desde el cómo las concebimos en esta investigación.

Por último se plantean algunas consideraciones para el tratamiento de la información discursiva de los profesores; asimismo se señala los procedimientos que subyacen al discurso desde la óptica de Foucault, los cuales es conveniente tener en cuenta para contextualizar dicho discurso en el marco en el que se genera y ya que es el producto privilegiado en el dispositivo grupal; estos procedimientos considerados por el autor, son externos e internos, condicionando también la expresión del discurso las condiciones de su utilización.

5.1. Cómo se desarrolla la intervención

El concepto de intervención se deriva del latín *interventio* que quiere decir venir entre, interponerse, por lo cual se considera a su práctica como una forma de mediación, en este caso, alejada de intermediación como ayuda o control. Al mismo tiempo consideramos que “investigar es intervenir” (Lucía Garay, citada en

Bedacarratx, 2002, p. 153), ya que la investigación se conjunta, generalmente, con la realización de una práctica.

La intervención en campo enmarcada en el dispositivo grupal y la metodología de I-A, es concebida en esta investigación, como una forma de participación en los contextos propios de la educación primaria pública, espacios en los que se encuentran los profesores llevando a cabo su práctica docente y los procesos de formación en servicio.

En este sentido, cabe señalar que “intervenir es incluirse en un espacio social” (Araujo, citado en Bedacarratx, 2002, p. 156), por lo que al realizar el trabajo de campo con los profesores, estamos llevando a cabo una intervención en el espacio que para ellos es familiar y cotidiano, en “su espacio”. El mismo autor considera que:

La inclusión de quienes lo hacen supone, al menos, a) una representación (...) del espacio en que se incluye; b) la posibilidad de explicitar el por qué y el para qué de su inclusión; c) la argumentación que “arme” o “construya” el “desde dónde” se incluye; d) la posibilidad de que explicita el cómo se incluye (Araujo, citado en Bedacarratx, 2002, p. 156).

Por lo anterior, consideramos que la implicación (la cual se ha abordado en esta investigación con anterioridad) es intrínseca a la intervención ya que en ambas se trata de visibilizar el papel que juega el investigador en el espacio en que se realiza la intervención, tanto para sí mismo y su propia investigación, como para los participantes en el espacio de la intervención.

Aunque no siempre es suficiente con esta evidenciación, sino que se hace necesario considerar que:

Abordar la cuestión de la intervención psicosocial es, también, una labor difícil pues pone en tela de juicio los conocimientos, las intenciones, las prácticas, los valores, los supuestos de quien se involucre en esta tarea; de muchas maneras es una confrontación permanente consigo mismo y con el otro, es un juego de encuentros y confusiones entre lo presente, lo no visible, lo pasado, lo deseado, lo inaudible (...) (Moreno, 2011, p.23)

También se retoma la conceptualización de intervención que trabaja Moreno ya que considera los aspectos que se encontraron presentes en nuestra intervención:

(...) las constantes que definen a la intervención psicosocial son: la participación y la retroalimentación, la preeminencia de las dimensiones afectivas y simbólicas, la apoyatura de una teoría sobre el sujeto, el grupo como objeto o instrumento de intervención, la intención de cambio y la dimensión ideológica que sustenta la acción (Moreno, 2011, p. 10).

Coincidimos con Moreno en cuanto que la intervención permite explorar los procesos por medio de los cuales nos constituimos como sujetos y creamos condiciones de existencia junto con otros, desde la óptica de la Psicología Social, ya que su objeto es la producción de subjetividad⁷⁶, es lograr la subjetivación, al colocar al sujeto formándose para sí mismo y para los otros.

Otro de los aspectos que se consideran de esta forma de ver la intervención, es su posibilidad de constituirse en un dispositivo para la investigación en el campo de lo grupal e institucional, además de que el dispositivo grupal dió cabida a trabajar con los docentes sin violentar las condiciones de su contexto, sin tomar la forma de asistencialismo o filantropía, tratando de que la irrupción se matizara mediante un trabajo que los apoyara en el tratamiento de sus problemáticas, como fue el espacio del Seminario Taller.

De ahí que el dispositivo grupal mediante el Seminario Taller “Elementos teórico-metodológicos para la reflexión, análisis y mejora de mi práctica docente”, se convierte en una estrategia de intervención-investigación que permite desplegar los discursos, las miradas sobre sí mismos y sobre los otros en los anudamientos-desanudamientos de subjetividades, el poder y las normas que prevalecen en las relaciones entre los maestros en un contexto propio, así como para identificar los cruzamientos de lo institucional, lo ideológico y lo social.

El dispositivo grupal que se concreta en la forma del Seminario Taller, destaca de los grupos de formación, el que ésta moviliza la emergencia de procesos psíquicos

⁷⁶ El campo de la Psicología Social es parte de la formación de la investigadora por lo que no es ajeno su propósito, además de que en esta investigación se trata precisamente de conocer los procesos de subjetivación de los profesores de educación básica.

que aparecen de diversas maneras al trabajar las técnicas de producción, tanto las orientadas a facilitar los procesos grupales y formativos, como las de elucidación para la interpretación de las situaciones, las relaciones y las representaciones de los sujetos; la movilización de procesos psíquicos queda de manifiesto en todas las sesiones, pero se advierte particularmente, en el caso de la dramatización de las situaciones más problemáticas que los profesores han vivido en su práctica, lo que nos permitió, mediante algunos señalamientos y cuestionamientos, que los profesores tuvieran la oportunidad de mirarse a sí mismos y revisar la pertinencia de las soluciones que dieron en su momento a estas problemáticas.

Las formaciones grupales se constituyeron en un referente importante para rescatar la información que se suscitó en los espacios no previstos en el dispositivo grupal, por ejemplo, en los momentos de traslado al dirigirnos a la casa de una de las profesoras para ver la película planeada, ya que en la escuela donde se trabajó no hubo un espacio con electricidad para llevar a cabo esta actividad. Asimismo, en los espacios intersticiales como la hora de la entrada o la salida de la sesión, en donde aparecen comentarios que no se dieron en el grupo y que resultan convenientes para conocer otros aspectos de lo que vivieron los profesores sin la “censura” del grupo; esta información fue recopilada en las notas de campo.

La referencia en el dispositivo a los grupos de aprendizaje tuvo como intención retomar el trabajo del grupo por y para sí mismo, esto es, en la consciencia de constituirse y ser grupo, para lograr conformar cierta pertenencia al mismo y un clima de confianza para expresarse ampliamente, para sentir el soporte y hasta la complicidad de los demás integrantes del grupo.

La alusión a los grupos de discusión para conformar el dispositivo grupal, tuvo como finalidad el facilitar la conversación-discusión sobre alguna de las temáticas propuestas en el Seminario Taller, como fue el caso del debate sobre la deserción escolar a raíz de la escucha del audio denominado “Jurado 13”, en el cual se pusieron en tela de juicio las prácticas docentes propias, las directivas y las sociales que se encuentran presentes en este problema, así como su posibles causas y repercusiones en el sistema educativo y en la sociedad.

Los planteamientos del grupo de reflexión y del psicodrama confluyeron en el Seminario Taller al permitirnos avanzar hacia la toma de consciencia por parte de

sus integrantes sobre los problemas que se presentan en su práctica educativa (docente, escolar, institucional y como sujetos en sociedad), al verbalizar y/o dramatizar las situaciones en las que se hicieron presentes estos problemas, mediante una elaboración reflexiva que los apoyó en el aprovechamiento de las situaciones conflictivas que atraviesan en lo profesional o en la escuela en la que trabajan y hasta en lo personal, con la intención de realizar propuestas para transformar estos obstáculos en nuevas posibilidades.

Los aspectos destacados de cada una de las líneas de las teorías grupales en la conformación del dispositivo, confluyeron en el rol de la coordinación, la cual se centró en apoyar a los integrantes del grupo a pensar y discurrir, “abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas” (Pichón-Riviere, 2001, p. 153), en medio de la red de comunicaciones y las dificultades de la tarea, utilizando señalamientos y cuestionamientos que ayudaran a mantener la disposición positiva hacia el trabajo por parte del grupo.

La labor de la coordinación no fue nada sencilla, pues la implicación siempre presente en el desarrollo de las sesiones, ante las temáticas y problemáticas propuestas y surgidas en el grupo ya que han sido parte de mi propio desarrollo profesional en educación básica y las viví en su momento, apuntaba a tratar de orientar los comentarios de los profesores hacia algún lugar diferente a lo que ellos expresaban, lo cual se manejó conscientemente para no afectar el desarrollo de la dinámica grupal.

Por otra parte, las fases que se desarrollan en el psicodrama nos dieron pauta para la organización de las sesiones ya que en su planeación se incluyeron los tres momentos de una sesión psicodramática: el caldeamiento o preparación para la representación y para el trabajo; la dramatización, que fue central en una de las sesiones y en otras se orientó a recordar y elaborar su historia escolar, a disponerse a la escucha de una situación conflictiva o al debate de ideas; se mostró, en estas situaciones, el juego entre los lenguajes corporal, gestual y verbal. El despliegue del desarrollo de su vida, sus sueños, sus fantasías y temores en estas circunstancias, les permitió una comunicación entre los planos racional, emocional y corporal al manifestar sus ideas en las dramatizaciones o compartir sus historias escolares.

El tercer momento, eco o comentario grupal, permitió hacer el cierre de cada sesión en el cual se aportó y compartió lo que los integrantes del grupo lograron reflexionar y que les sirvió como generador de nuevas formas de ver-se como docentes y como gremio. Asimismo, se planificó para el cierre del Seminario Taller en donde cada participante identificó lo que aportó al grupo y lo que se llevó del trabajo en el mismo.

Las negociaciones para desarrollar la intervención.

Consideramos que la escuela primaria es el lugar en el cual los profesores se encuentran día a día, en donde realizan sus prácticas docentes, en donde intercambian experiencias y reflexiones sobre su trabajo con los pares, en donde ven y trabajan con sus alumnos, en donde escuchan y llevan a cabo las “indicaciones” que les dan sus autoridades, en donde viven los problemas que conlleva su tarea educativa; en fin, donde se desarrolla su experiencia cotidiana. Por esta razón se juzgó conveniente llegar hasta ese espacio que les es propio y en el cual se sienten identificados con su quehacer diario, “estar allí”⁷⁷ con ellos, para desarrollar el dispositivo grupal planteado para realizar el trabajo de campo en esta investigación.

Para desplegar la intervención bajo la modalidad de trabajo grupal, se realizaron negociaciones con la Jefe de Sector,⁷⁸ del Sector 42 de la Dirección de Educación Primaria No. 5, quien favoreció la realización de éste, mediante la estrategia de Seminario-Taller de Formación denominado “Elementos teórico-metodológicos para la reflexión, análisis y mejora de mi práctica docente”⁷⁹ como una opción de formación alternativa para los profesores participantes, ya que al trabajar doble turno iban a repetir el mismo curso en el turno matutino y en el vespertino.

Se trabajó con los profesores en dos períodos:

⁷⁷ Frase retomada de Clifford Geertz al referirse a los estudios de campo mediante la presencia, para hacer patente el momento en que estuvimos con los profesores y que resulta significativo para este trabajo.

⁷⁸ La profesora ha sido integrante de la Red de Educadores que hacen Gestión Compartida durante varios años y con ella se han desarrollado varias actividades de intercambio entre profesores de su Sector y los de la Red.

⁷⁹ La planeación del Seminario y de las sesiones se incorpora como anexo 3.

- Tres sesiones, una cada semana, en el periodo febrero- marzo de 2011, con la participación de siete profesores.
- Cinco sesiones (semana del 15 al 19 de agosto de 2011), con la participación de doce profesores⁸⁰.

En el primer período, los docentes participantes tenían el apoyo de sus “autoridades” inmediatas, tanto de la supervisión de zona como de la jefatura de sector, ya que las sesiones grupales se realizaron en horarios de trabajo y en algunas de las escuelas pertenecientes a estas adscripciones en la Delegación Tláhuac, ante la situación de que se dificultaba su presencia en otro espacio y horario.

Los profesores participantes en el segundo periodo, también laboran en el Sector 42 de Educación Primaria en el Distrito Federal, que tiene como sede la escuela “Gregorio Torres Quintero” ubicada a un costado de la Delegación Política de Tláhuac, que es el lugar donde se trabajó con ellos. Participaron en este dispositivo grupal del trabajo de campo a invitación de la Jefe de Sector quien propició las condiciones para que los profesores pudieran reunirse con el tiempo dedicado específicamente a esta tarea; el trabajar doble turno fue un requisito solicitado, ya que en el turno de la mañana intervendrían en el grupo del seminario y por la tarde asistirían a las reuniones de los Talleres Generales de Actualización (TGA) que son obligatorios para todos los profesores, en la semana previa al inicio de clases con los niños.

El dispositivo grupal se ofreció al Sector como un seminario en el cual los profesores reflexionarían sobre su práctica docente con la intención de plantear propuestas y acciones para mejorarla y trabajar colectivamente; en el seminario se plantearon estrategias para pensar, compartir y reflexionar sobre la forma en que están abordando las problemáticas que se presentan en su práctica docente y de esta manera, desplegar la subjetividad que prevalece en la toma de decisiones para

⁸⁰ En ambos periodos, estuvieron presentes un número mayor de profesores, pero por cuestiones laborales, no todos estuvieron en todas las sesiones o hasta el final.

resolverlas; asimismo se proporcionó un texto de Cecilia Fierro, et al⁸¹, el cual aborda las dimensiones sobre la práctica docente que los profesores tendrían que considerar como un pretexto para analizarla y mejorarla, permitiendo que ellos identificaran o propusieran otras formas de hacerlo.

Es conveniente señalar que en el segundo periodo se trabajó en la semana en la que se llevan a cabo los TGA, semana previa al ingreso de los estudiantes a la escuela y con el propósito de que se evitara la duplicidad de contenidos que los profesores iban a tener al asistir a los mismos TGA en ambos turnos.

Los docentes que intervinieron en ambos periodos de trabajo, se caracterizan, además de laborar en el mismo Sector educativo el doble turno, por ser docentes de entre 24 y 50 años de edad; la mayoría tiene su residencia en el mismo rumbo donde se ubican las escuelas en las que trabajan (delegaciones políticas de Tláhuac, Xochimilco y Milpa Alta).

El grupo estuvo conformado por maestros egresados de la Normal con nivel técnico y por profesores egresados con el nivel de licenciatura⁸². Fue un grupo mixto en el que la participación de los varones fue menor, tanto en número de personas (6) como en cantidad de participaciones.

La heterogeneidad en cuanto a los años de servicio fue otro elemento presente en este grupo, ya que se encontraban profesores que tenían apenas tres años de trabajo, hasta otros que contaban con veinticinco.

5.2. La construcción de categorías

El análisis del material producido por los docentes en el dispositivo grupal se inició con la categorización de las transcripciones de las sesiones que fueron grabadas, así como el tratamiento de los cuestionarios que contestaron y la Historia Escolar que escribieron, con la intención de llegar a la comprensión del objeto estudiado, no

⁸¹ El texto señalado fue: Fierro, Rosas y Fortul (1999) *Transformar la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México, Paidós. P. 67 a 154.

⁸² A partir de 1985 los estudios normalistas se consideraron en el nivel de licenciatura, por lo que a partir de entonces, para ingresar a la Normal, se requirió del bachillerato en el área educativa.

sin dejar de ubicar los datos en el contexto en que fueron recogidos y en el contexto del entramado social y cultural al que pertenecen los docentes.

La categorización, el análisis y la interpretación de este material, no son actividades mentales que se den por separado, ya que la mente salta de uno a otro proceso intentando encontrar un sentido a lo que se examina; se hacen algunas reflexiones sobre este proceso sólo como una referencia.

Para iniciar la categorización se requiere de “sumergirse” mentalmente, del modo más intenso, en la realidad expresada en la información, revisando repetidamente el material para revivir y reflexionar acerca de la situación con la intención de captar aspectos o nuevos detalles no vistos anteriormente. Algunos autores sugieren hacer anotaciones al margen, subrayados de nombres, verbos, adjetivos, adverbios o expresiones significativas con mayor poder de descripción, elaborando esquemas de interpretación posible, diseñando y rediseñando los conceptos de manera constante. Es necesario categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo con las partes, a medida que se va revisando el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato.

Las categorías se derivan del análisis de las transcripciones al agrupar y clasificar la información obtenida en ellas, así como de la revisión teórica de los aportes de Castoriadis, Foucault y Larrosa respecto a la subjetivación, la significación y resignificación del sujeto mediante las prácticas del cuidado de sí y la experiencia de sí mismo en la propia constitución como sujeto, ya que nos permiten ir configurando el sentido y el significado que los profesores van otorgando a su quehacer docente y a su misma razón de ser docentes. Se consideran estas categorías, porque nos apoyan en la explicación de muchas de las acciones de los docentes, narradas por ellos mismos en el dispositivo grupal y, que además, nos permiten entender los sentidos y significados de esas acciones en su contexto.

No por eso se dejaron de lado otros hallazgos que van surgiendo en la revisión de las transcripciones y demás instrumentos trabajados con los profesores, que nos aporten otros sentidos y significados, otras subjetivaciones no contempladas en las categorías planteadas.

Es un requerimiento necesario esclarecer la conceptualización del término categoría que se está considerando para identificar los elementos del análisis del trabajo de campo; para ello hemos retomado lo que al respecto afirma Jiménez, Marco (2012, p. 37) “las categorías nos permiten discriminar, clasificar, partir, descuartizar y seccionar la percepción que nos hacemos de las cosas para tratar de captar el sentido y la intención con las que se les enviste”; por otra parte, los conceptos se refieren a nombrar las cosas para analizar e interpretar lo que afecta a nuestra percepción y sensibilidad y nos permiten crear una representación de un fenómeno, el cual puede ser, a su vez, categorizado, por lo que concepto y categoría están íntimamente relacionados, habiéndoselos considerado como sinónimos en algún momento.

Para categorizar, se tiene que otorgar atributos cuantitativos y/o cualitativos, temporales y espaciales, al concepto, para analizarlo e interpretarlo, para llegar a entenderlo.

Kerlinger (citado por Jiménez, 2012, p. 38) plantea que cuando se categoriza lo que se hace es una partición o subdivisión de acuerdo con una regla, la cual indica la forma de asignar objetos del conjunto (conceptos) a particiones y sub-particiones, para lo que sólo se necesita explicarlas y que estén relacionadas con los propósitos del análisis. Propone cinco reglas para establecer categorías:

1. Las categorías se establecen con base en el problema y el propósito de la investigación.
2. Las categorías son exhaustivas.
3. Las categorías son mutuamente excluyentes e independientes.
4. Cada categoría (variable) se deriva de un principio de clasificación.
5. Todo esquema de categorización debe estar en un solo nivel del discurso. (Kerlinger, 1983:98 citado por Jiménez, 2012, p. 40).

Por su parte, Martínez Miguelez nos dice que el proceso de categorización no está separado de otros procesos mentales como son el análisis y la interpretación, ya que nuestra mente salta de uno a otro proceso tratando de encontrar un sentido a las cosas que se están examinando. Para realizar la categorización o clasificación es necesario sumergirse mentalmente en la realidad expresada en la información y, nos dice,

(...) se trata de categorizar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato (Martínez, 1994, p. 70).

Partimos de establecer las siguientes categorías para des-enmadejar el dispositivo grupal; cada categoría, a su vez, se desglosa en las sub-categorías que se están considerando como atributos de cada una de éstas y que nos permiten una explicación íntimamente relacionada con los propósitos de análisis:

- **Crisis de las significaciones imaginarias sociales.**

Entendemos a la crisis, en el escenario del avance de la insignificancia, como crisis de segundo grado, diferente a las del pasado en las que el conflicto representaba reacomodos que apuntaban a plantear soluciones (crisis de primer grado); ahora las crisis parecen ser insolubles, por lo que han pasado de crisis coyunturales a crisis estructurales y por tanto permanentes; “la crisis como devenir caótico ha llegado para quedarse (...) y reseña unas condiciones en las que, si bien hay descomposición de una totalidad, nada indica que esa descomposición esté seguida de una recomposición general...”, aseguran los del Grupo Doce (2001, p. 23); con el dominio de la lógica mercantil, la cual no tiene como propósito ni como función la articulación simbólica entre las instituciones, ni entre la población, como lo hacían los Estados Nación, esta crisis no tiene una salida palpable. Lo cual quiere decir que las significaciones imaginarias sociales vigentes en los tiempos del Estado Nación se están modificando para no restablecerse como eran y dejan sin suelo firme a los docentes.

Para seguir con la conceptualización de esta categoría señalamos que las significaciones imaginarias sociales no son representaciones; no denotan nada y connotan casi todo, por eso son confundidas con sus símbolos, y no tienen referencia ni a lo percibido ni a lo real. Pero para que se dé una significación imaginaria social, son necesarios unos significantes colectivamente disponibles, pero sobre todo, unos significados que no existen de igual forma que los significados individuales y su papel es el proporcionar respuestas a cuestiones como quiénes somos como colectividad, qué hacemos entre nosotros, qué queremos y deseamos como sociedad.

En los tiempos actuales existe una crisis de significaciones imaginarias sociales, lo cual quiere decir que ya no proveen a los individuos las normas, los valores, las referencias y las motivaciones que les permiten, a la vez, hacer funcionar a la sociedad y seguir siendo ellos mismos; significaciones imaginarias sociales que constituían certezas para los profesores en la lógica del Estado Nación y que formaban parte de una lógica conjuntista identitaria en la que se movían con confianza en su desempeño docente.

Las significaciones sociales imaginarias sobre cómo se concebía al maestro y a su práctica en los tiempos modernos, se han venido abajo ante la expansión de los medios de comunicación y la vertiginosidad de los cambios en el conocimiento, la cultura, la tecnología y las nuevas formas de organización social, como efectos de la globalización. Esta crisis de significaciones imaginarias sociales permea la identidad y el trabajo docente en las escuelas.

Esta categoría se concreta en las siguientes subcategorías: *las exigencias sociales actuales para los maestros, el reconocimiento social al docente, la familia que forma a su hijo y apoya a la escuela, el estudiante esperado por el profesor y que era el que la familia formaba.*

- **Modos en que afecta el avance de la insignificancia**

Identificamos como insignificancia, al hecho de que las sociedades y sus individuos ya no puedan representarse de una forma específica (todo es igual a nivel planetario y por efecto de la globalización: sujetos y mercancías, las relaciones que se dan entre ellos), ya que sin que se evidencie alguna forma de un poder al que se pudiera señalar específicamente, todo se orienta hacia la misma dirección y por los mismos resultados (acumulación de capital); ya sea debido al conformismo, la impotencia o la apatía⁸³ de las personas para hacer algo por cambiar, ya sea por la disolución de las grandes ideologías políticas (revolucionarias o reformistas) que

⁸³ Se entiende en este trabajo, a la apatía como insensibilidad. Término que está relacionado con el uso filosófico aplicado a los estoicos y cínicos, que tenía que ver con el ideal moral, aunque en este caso sin esa connotación, y se refería a la indiferencia y desprecio hacia todas las emociones (logrados mediante el ejercicio de la virtud). En la actualidad se reconoce el valor positivo de las emociones y se tiende a evitar la condena a ellas, por lo que la apatía, se ve de forma negativa, según lo plantea Abbagnano, Nicola (1998) Diccionario de Filosofía. México, FCE. Por lo que estamos considerando como parte de este concepto a la indiferencia y la insensibilidad hacia lo que rodea la práctica de los docentes.

querían cambiar realmente las cosas en la sociedad y que han dejado de corresponder a las aspiraciones de los sujetos; nos encontramos en una especie de pausa histórica, de vacío, en el que ya no hay proyecto histórico, señala Castoriadis.

En este escenario impera el individualismo lo que ha llevado a los sujetos a un marcado desinterés por la solución de los problemas colectivos, a una alienación de las personas y a un adormecimiento social; los comportamientos personales han cambiado y dejado de lado las motivaciones que los impelían a realizar las funciones y roles que tradicionalmente estaban orientados a empatarse con las significaciones imaginarias sociales construídas en la época de los Estados Nación.

Los profesores manifiestan un gran vacío en la motivación de sus esfuerzos para ser creativos y plantear cambios en sus prácticas cotidianas, en sus condiciones laborales, en los aprendizajes de los niños, así como cambios de actitud en ellos y en los padres de familia, que indiquen que quieren mejorar su propia condición social y económica mediante el esfuerzo de su trabajo profesional.

El avance de la insignificancia se manifiesta en la práctica docente, cuando analizamos su discurso de acuerdo a esta categoría, con sus correspondientes subcategorías: *manifestaciones de conformismo, manifestaciones de impotencia y manifestaciones de apatía para realizar cambios.*

- **Prácticas docentes y de formación que tienen que ver con la autonomía** (profesional y personal).

La autonomía puede darse tanto en lo individual como en lo social y es condición para realizar prácticas instituyentes, ya que se encarga de cuestionar la heteronomía (prevalencia de lo imaginario instituido).

En lo individual tiene que ver con darse su propia ley en el sentido opuesto a la regulación del inconsciente que es una ley otra, la “ley de otro que yo”, de otro en mí; por lo que para que logre la autonomía:

(...) mi discurso debe tomar el lugar del discurso del Otro, de un discurso que está en mí y me domina: habla por mí. Conformer un discurso propio, será a la vez un discurso que ha negado el discurso del otro, no necesariamente en su contenido, sino en tanto que es discurso del otro y que se podrá afirmar o negar pero con conocimiento de causa,

remitiendo su sentido a lo que se constituye como la verdad propia del sujeto, como mi propia verdad, aunque dicho sea de paso, jamás mi discurso será íntegramente mío (Castoriadis, 1983, p. 175).

Pero a la vez, no puede haber autonomía individual si no hay autonomía colectiva, ni creación de sentido para la vida de cada individuo, que no esté presente en el marco de una creación colectiva de significados. El otro está siempre presente como una exigencia de confrontación y de verdad de lo que es mi propia ley.

La autonomía entendida como el darse su propia ley, una ley que no reconozca fundamentos fuera de la sociedad, sino que sea vista como autocreación, requiere de desarrollar una actividad constante de toma de decisiones asumiendo la responsabilidad o las consecuencias que conlleve, de cuestionamiento de las leyes, del sentido de la sociedad misma, de sus significaciones imaginarias, lo que implica poner en tela de juicio a sus propias instituciones.

La autonomía de los profesores se hace patente en las subcategorías contempladas para definirla y que tienen que ver con: *la toma de decisiones propias, el cuestionamiento de reglas y normas impuestas por sus autoridades, la crítica del modelo educativo* y sus implicaciones.

- **Prácticas docentes y de formación que potencian la imaginación radical**

La conceptualización que hace Castoriadis sobre lo imaginario, nos indica que son significaciones, construcciones de sentido, creación constante e indeterminada de figuras, formas e imágenes que actúan como significaciones, en tanto que a partir de éstas las cosas cobran sentido. Este imaginario se manifiesta en un doble sentido: en el dominio de la psique, como imaginación radical y en el dominio de lo histórico-social, como imaginario social, ambos íntimamente interrelacionados e interdependientes.

Para el interés de esta categoría, la imaginación radical, la ubicamos en la capacidad de la psique de crear un flujo incesante de representaciones, intenciones, deseos y afectos. Es la posibilidad de la psique de plantearse nuevos mundos y formas de existencia, de crear nuevas condiciones para estar y construir condiciones diferentes, y en el caso de los profesores, aunada a los otros,

constituye una posibilidad de significar la formación en servicio y sus prácticas de una forma diferente.

En el caso del discurso de los docentes con los que se trabajó, la imaginación radical se manifiesta mediante: *propuestas y acciones para cambiar su práctica, surgidas de su propia iniciativa; propuestas para crear mejores condiciones laborales y de formación.*

- **Prácticas docentes y de formación que tienen que ver con el cuidado de sí mismo y de los demás**, en el ámbito profesional y personal;

Encontramos en el discurso de los docentes elementos que apuntan a identificar formas en que realizan el cuidado de sí mismos; entendemos como cuidado de sí mismo a las prácticas de constitución de uno mismo como sujeto, que apuntan a la conformación de un sujeto que trabaja para este fin, para lo cual requiere del ejercicio, en los términos de Sloterdijk y de desarrollar las tecnologías del yo, como lo propone Foucault y Larrosa, en el sentido de que “ocuparse de uno mismo es el principio de cualquier conducta racional, de cualquier forma de vida activa que aspire a estar regida por el principio de la racionalidad moral” dice Foucault (Morey, 1991, p. 32).

Los componentes de la épimeléia (del cuidado de sí) que señala Foucault: la actitud como un modo de comportarse y de establecer relación con los otros, la atención hacia sí, la forma de actuar y la forma de ser, son componentes que se articulan en el cuidado de sí, ya que si no se encuentra alguno de ellos, resultaría vana este cuidado de sí.

Estas prácticas se revelan en las siguientes subcategorías: el *diálogo e intercambio con otros profesores* acerca de las formas de mejorar sus prácticas y su formación, *reflexión sobre su práctica docente y como sujeto, en lo que piensa, dice y hace; espacios y formas en los que desarrolla la experiencia de sí mismo* y manifestaciones de alguna forma de compromiso con los demás.

En el siguiente cuadro quedan expresadas gráficamente las categorías y subcategorías consideradas para el análisis del discurso y de los instrumentos expresados por los profesores en el dispositivo grupal:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS (atributos)
<p>1. Crisis de las significaciones imaginarias sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exigencias sociales actuales hacia los profesores - Reconocimiento social para el maestro - La familia que forma al estudiante y apoya a la escuela - El estudiante esperado por el profesor
<p>1. Modos en que afecta el avance de la insignificancia a la práctica docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestaciones de conformismo - Manifestaciones de impotencia - Manifestaciones de apatía para realizar cambios
<p>2. Prácticas docentes y de formación que tienen que ver con la autonomía</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de decisiones propias - Cuestionamiento de reglas y normas - Crítica al sistema o modelo educativo
<p>3. Prácticas docentes y de formación que potencian la imaginación radical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas y acciones para cambiar o mejorar su práctica - Propuestas y acciones para crear mejores condiciones laborales y de formación
<p>4. Prácticas docentes y</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo e intercambio con otros profesores - Reflexión sobre su práctica, en lo que piensa,

<p>de formación que tienen que ver con el cuidado de sí mismo y de los demás</p>	<p>dice y hace.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacios y formas en los que desarrolla la experiencia de sí mismo. - Manifestaciones de compromiso con los demás
---	--

5.3. Por dónde se encauza el análisis

El material recopilado para este estudio fue una producción discursiva expresada en el dispositivo grupal por los mismos profesores, por lo que consideramos importante retomar las formulaciones en torno a la noción de discurso desde lo que aporta Foucault y de las connotaciones que en él se advierten.

Retomamos como punto de partida su concepción de que el discurso no es neutro, ni auténtico, ni permanente y que, por lo mismo, a veces se presenta como temible y evasivo, como algo que quisiéramos evitar pronunciar, ya que hay detrás de él todo un anclaje institucional que le impone formas de ritualización, que lo orienta para aceptarlo o rechazarlo, que lo enmarca en el orden de las leyes, por lo que “(...) la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 1996, p.14).

Cuando aparece el discurso lo hace desde una serie de procedimientos socialmente contruidos para matizar su fuerza de producción, como procedimientos de control y delimitación que lo atenúan, los cuales pueden ser externos al propio discurso, e internos, porque son los discursos mismos los que ejercen su propio control.

Entre **los externos** se habla de los **procedimientos de exclusión**, siendo de los más familiares: a) **lo prohibido**, ya que el que habla sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no puede decir todo en cualquier circunstancia, que cualquiera no puede decir cualquier cosa. Foucault explicita “[...] tres tipos de prohibiciones que se cruzan se refuerzan o se compensan, formando una compleja malla que no

cesa de modificarse” (1996, p. 15) y que ahí donde el tejido se comprime es donde se representan las regiones de la sexualidad y la política, en donde se despliega el deseo y el poder, ya que el discurso no es sólo lo que manifiesta o encubre el deseo, es también el objeto del deseo y a la vez, es aquello “(...) por lo que y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1996, p.14).

Otras dos formas de exclusión lo representan: **b) la separación y el rechazo** respecto a la locura, ya que “el loco es aquél cuyo discurso no puede circular como el de los otros”, del loco hay que cuidarse o hay que temerle; **c) la oposición entre lo verdadero y lo falso**, oposición que tiene que ver con nuestra voluntad de saber o voluntad de verdad (o de decir que ese discurso es verdadero) y que se expresa por las formas en que el saber se pone en práctica en una sociedad al ser valorado, distribuido, repartido o atribuido; se apoya en una base institucional y mediante una serie de prácticas como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, la pedagogía, etc.

Foucault también hace alusión a los **procedimientos internos**, que son los que se controlan a sí mismos y “(...) que juegan un tanto en calidad de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso: aquella de lo que acontece y del azar” (Foucault, 1996, p. 25). Entre ellos cita, en primer lugar, **a) al comentario**, entre los que se considera a los discursos que se dicen de cotidiano y los que son dichos porque permanecen dichos o están por decirse, los discursos fundamentales o creadores; el comentario “(...) conjura el azar del discurso al tenerlo en cuenta: permite decir otra cosa aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que se diga, y en cierta forma, el que se realice (...) Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno” (Foucault, 1996, p. 29).

Otro principio interno, el **b) de autor** como unidad y origen de sus significaciones, como centro de la coherencia, considerado sólo en los discursos que podríamos llamar formales, tiene el requerimiento social, como su función, de dar cuenta de todo lo que tiene que ver con el discurso: su procedencia, el sentido y la articulación del mismo con su vida y sus experiencias, etcétera. Un procedimiento interno más

es el **c) de limitación o de disciplina**, ya que para pertenecer a ella hay que estar en la verdad “(...) obedeciendo las reglas de una “policía” discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (Foucault, 1996, p. 38).

Un tercer grupo de procedimientos que determinan las **condiciones de utilización del discurso**, se refieren a

(...) determinar las condiciones de su utilización, de imponer a los individuos que los dicen cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso de ellos a todo el mundo (...) nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo (Foucault, 1996, p. 39).

Entre ellos se encuentra **a) el ritual**, que define la cualificación que deben poseer los sujetos que hablan: los gestos, los comportamientos, las circunstancias y su efecto aquellos a los que se dirige. También se habla de **b) las sociedades de discurso**, quienes tratan de conservar o producir discursos para hacerlos circular y distribuirlos en espacios cerrados; por su parte, **c) las doctrinas** efectúan una sumisión doble: la de los sujetos que hablan a los discursos, y la de los discursos al grupo de los individuos que hablan.

Por último, dentro de este tercer grupo de procedimientos, nos menciona **d) la adecuación social del discurso**, en el que se otorga un papel central a la educación como una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

En los discursos producidos por los docentes, es posible identificar algunos de estos procedimientos de control, de delimitación y de condiciones de su utilización, los cuales se irán ubicando en el curso del análisis, sobre todo, en lo relativo a los procedimientos externos de exclusión (lo prohibido, la separación y rechazo) así como los procedimientos internos (el comentario, de autor, de limitación o disciplina) y las condiciones del uso del discurso (el ritual, las sociedades de discurso, las doctrinas y la adecuación social al discurso), que juegan en lo que ellos dicen.

En cuanto al proceso de interpretación, siguiendo a Eduardo Gruner en el prólogo del texto “Nietzsche, Freud y Marx” de Foucault (1964), planteamos que la interpretación es una estrategia de producción de nuevas simbolicidades, de creación de nuevos imaginarios que construyen sentidos determinados para las prácticas sociales; también es vista como una guía para la acción transformadora, la cual a su vez es condición misma de la interpretación; al respecto señala Gruner:

[la interpretación] (...) es una lucha por el sentido que busca violentar los imaginarios colectivos para redefinir el proceso de producción simbólica mediante el cual una sociedad y una época se explican a sí mismas el funcionamiento del poder, [y propone] pensar la interpretación como una intervención en la cadena simbólica que produce un efecto disruptivo, y no un simple desplazamiento, es al mismo tiempo poner en evidencia su carácter ideológico y someter a crítica la relación del sujeto con ese relato (Foucault, 1964, p.61)

Desde esta óptica, ninguna estrategia de interpretación puede ser ingenua, ya que se lleva a cabo en un momento histórico y con los efectos que ésta pueda producir en una sociedad o en una cultura. En el caso de la presente investigación estaremos descristalizando parte de la cultura que se ha construido sobre la formación docente en servicio y sus prácticas.

Ya en el trabajo de análisis, lo primero que se realizó fue despersonalizar el texto de las transcripciones de las sesiones para conservar el anonimato de los individuos, ya que no nos interesa lo que dice la persona, sino lo que su discurso connota. Enseguida se procedió a realizar la inmersión en él, mediante lecturas constantes para ir encontrando las categorías o conceptos que mejor pudieran condensar lo dicho por los profesores, ya que al sumergirse mentalmente en la realidad expresada en el discurso de los docentes se van encontrando expresiones significativas que permiten ir identificándolas en grupos que expresan una idea o concepto común; de ahí fueron surgiendo las categorías señaladas, así como de la contrastación de la información con la teoría revisada. Enseguida se fue codificando la información al anotar al final de cada párrafo la expresión que contenía a la categoría en que se podía ubicar.

El texto transcrito se fue subrayando con colores diferentes de acuerdo a las categorías surgidas de las lecturas de inmersión realizadas y luego se procedió a agrupar los fragmentos de acuerdo a cada una de las categorías y sus atributos o

sub-categorías, en un archivo diferente por cada categoría, quedando algunos párrafos contemplados en dos o, a veces, hasta más categorías.

Ya organizada así la información, se realizaron nuevas lecturas para entender lo que se quiere decir en cada una de ellas, tratando de no perder el marco contextual en el que se había dado el discurso de los profesores. Para hacer la interpretación de lo dicho por los docentes es necesario considerar que el análisis conlleva:

- Darse cuenta de los fenómenos relevantes y recoger ejemplos de esos fenómenos.
- Analizar los fenómenos a fin de encontrar lo común, lo diferente, los patrones y las estructuras.
- Descontextualizar (segmentar porciones de información) y re-contextualizar (reordenar los datos a partir de nuevos sistemas de categorías conceptuales). Cada código tiene dos contextos (aquel del cual se toma y el ambiente de significados al que se lo vincula).

Una vez realizado este proceso, se fueron considerando los procedimientos que marcan el discurso propuestos por Foucault, tanto los que surgen del discurso verbal como los del discurso escrito.

En el análisis que se realiza de cada categoría con sus respectivas subcategorías, se retoman frases expresadas por los mismos docentes las cuales respaldan dicho análisis y se entrecomillan para distinguirlas.

El material a analizar es la producción discursiva de los docentes en el dispositivo grupal; sin embargo, también tenemos los datos arrojados por otros instrumentos realizados por ellos en el mismo dispositivo, pero considerados por separado, como son: dos cuestionarios, el escrito sobre su historia escolar y las notas del trabajo de campo.

Los cuestionarios fueron tratados al ser numerados con la intención de omitir los nombres para cuidar el anonimato de los profesores y se agruparon las respuestas de los sujetos de acuerdo a la intención de cada pregunta, lo cual nos da un panorama general sobre los aspectos que considera cada uno:

- a) el primero se refiere a los aspectos que tienen que ver con la decisión por la profesión, el por qué les gusta y disgusta ser docentes y sobre cómo influye el contexto en su práctica.
- b) El segundo aborda cómo conciben y realizan su práctica, así como la concepción de la formación en servicio y el cómo les ha apoyado en su práctica.

No se elaboran gráficas ni se establecen porcentajes o número de frecuencias ya que lo que nos interesa es la cualidad de las respuestas y lo que los profesores expresan con ellas.

En cuanto a las historias escolares, se realizó un vaciado de los aspectos relevantes encontrados en ellas y que se refieren a:

- a) Descripciones y caracterización de sus profesores en los diferentes niveles educativos, para encontrar algunas de las motivaciones que los llevaron a la elección de la profesión.
- b) Los aspectos relevantes en cada uno de los niveles escolares cursados, incluyendo momentos que consideran importantes, cómo se sintieron y el tipo de experiencias que les fueron significativas.
- c) Cómo fue su decisión para ingresar a la Normal.
- d) Cómo ha sido su formación en servicio.

De la información arrojada por los diferentes instrumentos utilizados en el trabajo de campo, surge la necesidad de establecer contrastes a través de la triangulación multimodal en el tratamiento y análisis de la información, considerando la propuesta de Santos (1990, p. 116) que señala a "(...) la triangulación como proceso que posibilita la contemplación reflexiva de la realidad desde tres vértices diferenciados, admite diversos enfoques". En este caso se trabajó la triangulación de métodos para contrastar las diferencias que aparecen en la descripción y valoración de la realidad realizadas a través de los diferentes instrumentos utilizados (discurso, cuestionarios, historias escolares, notas de campo).

No me gustan las máscaras exóticas
ni siquiera las más caras
ni las máscaras sueltas ni las desprevenidas
ni las amordazadas ni las escandalosas...
me gusta la indefensa gente que da la cara
y le ofrece al contiguo su mueca más sincera
y llora con su pobre cansancio imaginario
y mira con sus ojos de coraje o de miedo
Benedetti

CAPÍTULO VI

LAS SIGNIFICACIONES DOCENTES: ENTRE LA LÓGICA CONJUNTISTA IDENTITARIA Y LA IMAGINACIÓN RADICAL

Para Tedesco es fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso educativo, no sólo en relación al ámbito personal de cada sujeto, sino como una cuestión colectiva, por lo que sugiere que la oferta educativa tiene que incorporar estrategias que permitan emerger la subjetividad como condición de expresión y de experiencia creadora para construir sentidos; las acciones educativas actuales “han privilegiado estrategias para reproducir hábitos de pensamiento frente a la posibilidad siempre abierta de la significación como dinámica infinita de creación de la realidad, de identidad y de vínculos” (Fuentes, 2007, en Jiménez, 2007, p.121).

Si bien esta exigencia no entra en los objetivos oficiales que enarbola la educación básica en nuestro país, se constituye en una necesidad para quienes conciben a la educación como un acto de creación en el cual la imaginación radical de los sujetos se deja a cauce abierto para la constitución de sujetos que miren el mundo de manera diferente y sean capaces de construir nuevas formas y condiciones de habitarlo.

El dispositivo grupal trabajado con los profesores, se orientó a desplegar su subjetividad con la finalidad de conocer las formas en que significan su práctica y la formación que reciben, que a la vez orienta su labor pedagógica y la formación de sus alumnos. Este dispositivo estuvo sustentado por las diferentes líneas y aportes de las teorías grupales que nos brindaron los elementos necesarios para trabajarlo; así es como desarrollamos el rol de la coordinación desde los grupos de aprendizaje, los grupos de formación, los grupos de discusión y los grupos de

reflexión, en los que se propone al coordinador como promotor y facilitador de procesos psíquicos mediante técnicas de producción (facilitación y elucidación), de señalamiento, cuestionamiento e interpretación, que promueven la reflexión sobre el mismo grupo y su desarrollo, así como sobre las problemáticas que se van presentando en el devenir grupal.

El análisis de la información que se generó como resultado del trabajo de campo, representa la etapa más productiva de esta investigación, ya que nos lleva a los hallazgos que tienen que ver con cómo los profesores, con los que se llevó a cabo el dispositivo grupal, significan la formación en servicio que reciben así como sus prácticas en el entorno social, profesional y en su relación con los otros profesores y, de esta manera, apuntar a la respuesta a la pregunta que orienta esta investigación, por lo que en este capítulo se presenta el análisis de las categorías implementadas para ello.

6.1 Las significaciones que construyen los profesores en su práctica y su formación

La institución de la educación como una institución imaginaria de la sociedad, conlleva además de las formas y funciones que son comunes a la mayoría de las otras instituciones sociales en un momento histórico determinado, las que son propias de ésta, a saber: la transmisión de conocimientos, costumbres, ideas y formas culturales que se privilegian en esa sociedad, a las nuevas generaciones, para su incorporación en los ámbitos productivos. Esta tarea de la educación apunta a la transmisión de algunas de las significaciones imaginarias sociales que una sociedad particular ha conformado para sus integrantes.

Cuando nos preguntamos qué papel juegan las significaciones en la relación del individuo con su sociedad, señalamos que para que una sociedad cualquiera sobreviva tiene que atender a la funcionalidad de sus instituciones en relación a las significaciones a las que se encuentra supeditada esta funcionalidad.

Es conveniente recordar que Castoriadis señala que las significaciones imaginarias sociales son aquello por medio y a partir de lo cual se forman los sujetos como individuos sociales, lo que les permite participar en el decir y hacer social, en sus

instituciones, ya sea de forma acorde a lo que esa sociedad exige o conflictuándose en el proceso de socialización.

En este sentido, la construcción de significaciones al interior de la institución educativa establece las maneras en que los sujetos que participan en ella se vinculan y relacionan entre sí. De esta forma, los significantes sociales que comparten los actores de la educación tienen que ver con la forma en que realizan su encargo, ya sea como docentes, estudiantes o padres de familia, los cuales dan sentido a las acciones que realizan o dejan de hacer.

6.1.1. La crisis de las significaciones imaginarias sociales

En el momento histórico-social que se vive en la actualidad, las significaciones imaginarias sociales que en la época en que los Estados Nación tenían el propósito de dar respuestas concretas a los profesores sobre su identidad magisterial, el sentido de su labor, el papel que la sociedad les reconocía y hacia dónde se encaminaba su trabajo, han cambiado sustancialmente dejando a los docentes a la deriva en cuanto a no encontrar el sentido conferido en estos tiempos a su práctica, ya sea por la falta de un proyecto social que el mercado no plantea o por el acrecentado individualismo que fomenta, lo cual afecta a los profesores de forma sustantiva.

De la misma manera, las familias han dejado de lado la función de preparar al alumno que pasa de la institución familiar a la institución escolar y de brindar el apoyo necesario a la escuela para realizar de forma adecuada la tarea asignada; los estudiantes actuales no se configuran como el alumno pasivo, receptivo y obediente que antaño respetaba y hacía lo que su profesor le indicaba. La sociedad descalifica y pone en cuestionamiento la práctica educativa de los profesores a raíz del señalado fracaso de los propósitos educativos al encontrarse en rezago crónico ante la llamada “calidad educativa”, la cual es medida por exámenes internacionales estandarizados, que poco o nada tienen que ver con ubicar a la subjetividad de los estudiantes como marco de sus aprendizajes.

Por lo anterior planteamos que las significaciones imaginarias sociales que confluyen en la institución educativa, se encuentran en crisis y que los profesores no tienen propuestas o formas de enfrentar esta crisis que les permitan recuperar

su tarea pedagógica ante los nuevos problemas que enfrentan y que salen de este ámbito, al centrarse en la solución de problemas de adaptación, de maltrato, de medicación o de abandono familiar de los estudiantes por parte de los padres.

Esta crisis se concreta como una de las categorías propuestas para el análisis del discurso de los docentes, con sus respectivas subcategorías, las cuales afectan efectivamente su trabajo. Las subcategorías en las que se desglosó esta gran categoría son: *exigencias sociales actuales hacia los profesores, reconocimiento social para el maestro, la familia que forma al estudiante y que apoya a la escuela y el estudiante esperado por el profesor*, como indicadores de la susodicha crisis.

Respecto a la subcategoría: *Las exigencias sociales actuales hacia los profesores* (que ahora han dejado de ser el centro del poder y la autoridad en el aula), se identifica que a los docentes se les atribuye y delegan las responsabilidades que no se pueden resolver en la sociedad, ya que todo recae en la escuela. En este sentido ellos tienen que asumir programas y campañas externas que llegan a la escuela para ser desarrolladas por ellos y, de esta forma, tratar de prevenir las problemáticas sociales que se enfrentan; no surgen en la escuela, pero se pretende que se resuelvan en ella.

Los profesores indican que su labor se ve empobrecida porque tienen que atender a las convocatorias que hacen diversos establecimientos, por lo cual no tienen tiempo suficiente para terminar sus programas curriculares. También aseguran que los recursos asignados al centro de trabajo, tanto económicos, materiales y humanos son muy pocos y tienen que aprovecharlos al máximo, mientras que en otros tiempos las escuelas eran financiadas en la totalidad de sus gastos por el Estado, por lo que ahora también tienen que buscar recursos financieros de diferentes formas; esto los aleja del trabajo pedagógico que tienen que realizar.

En los tiempos de globalización económica y de los diferentes ámbitos de la sociedad, el imperio del dinero se ha extendido al grado de que sea el movimiento de los grandes capitales lo que impere para dictar la dinámica de los grandes mercados, lo cual se refleja en la destitución de los Estados Nación y en la organización de la sociedad, así como en el cambio de las significaciones imaginarias sociales; ahora se dejan sin el cobijo económico del Estado a varias de

las instituciones sociales como la salud, las prestaciones sociales en general y, por supuesto, la educación.

Castoriadis señala al respecto que “Deberíamos querer una sociedad en la que los valores económicos dejaran de ser centrales (o únicos), en la que la economía fuese ubicada en su lugar como simple medio de la vida humana y no como fin último (...)” (1997, p.119), por lo que se hace necesario que otra cosa confiera sentido a la existencia y “Esa otra cosa es el desarrollo de los seres humanos, en lugar del desarrollo de los objetos de consumo” (1997, p.120).

Con estas formas de apreciar la práctica que realizan los profesores podemos evidenciar que las exigencias que sectores externos e internos a la educación les solicitan, son incongruentes con lo que en tiempos de modernidad se les pedía realizar, lo cual se refería a centrarse exclusivamente en su labor de enseñanza al interior del aula, considerándose un santuario al recinto escolar, ajeno a los avatares del contexto.

Por otra parte, se encuentra en el análisis de los discursos de los docentes su inseguridad y la carencia de certezas que hasta hace algunos años los caracterizaba, ya que al solicitar el apoyo para atender a los estudiantes que les presentan algún problema de aprendizaje o de rezago, ellos, muchas veces, no saben qué hacer con los niños. Al respecto señalan que en tiempos anteriores a los niños no se les medicaba, pero sí se les ponían límites muy claros y precisos, así lo expresan - “te doy la regla y la tienes que acatar, la disciplina era más extrema pero funcionaba”. Este tipo de consignas, en la actualidad quedan desdibujadas ante la amenaza de los padres de familia de acudir a “Derechos Humanos” a levantar alguna denuncia, así como ante las exigencias de sus autoridades para tratar bien a los niños.

El apoyo que la sociedad en general brindaba a las escuelas y a los profesores queda indefinido ante sus demandas para la atención de estudiantes que no cuentan con todas las posibilidades de aprendizaje y a los profesores se les deja la carga de otras tareas ajenas a su trabajo pedagógico, como la atención a la

medicación para mantener a los niños tranquilos y la formación de hábitos, que antes se daba en la familia.

En esta tónica, es posible entender que “El derrumbe gradual (...) de las ideologías de izquierda; el triunfo de la sociedad de consumo; las crisis de las significaciones imaginarias de la sociedad moderna, (...) manifiesta una crisis del sentido (...)”, (Castoriadis, 1997, p. 111), el cual no es ni ha sido reelaborado por los profesores ni por la sociedad que les demanda nuevos roles, y sí les encamina a sentirse frustrados y en constante conflicto.

El cambio de las significaciones imaginarias sociales que respaldaban y brindaban el apoyo y las condiciones para que los profesores realizaran su trabajo docente por nuevas significaciones en las que queda devaluada su labor “ (...) exigiría una reorganización de las instituciones sociales, relaciones de trabajo, relaciones económicas, políticas y culturales” (Castoriadis, 1997, p. 119)

Se ha convertido también en una exigencia social que se concreta en una decisión de las autoridades educativas, el que tienen que aprobar a todos los alumnos, estando conscientes de que no tienen los elementos para que pasen al siguiente grado, pero así se los exigen; esto preocupa y conflictúa a los mentores “¿qué vamos a hacer con la escuela? ¡no nos enfrentamos a la problemática!” afirman. También los directores están preocupados respecto a esta situación; sin embargo, para evitar más trabajo, presionan a los docentes para que aprueben a los niños; esta exigencia social y educativa los lleva a desvirtuar su trabajo docente.

Esto afecta directamente a los profesores, pues se sienten sin posibilidad de decidir sobre uno de los aspectos relevantes de su práctica, como es la evaluación de sus alumnos; por otra parte, los padres, de forma agresiva, los presionan a hacer lo quieren y los profesores se preguntan si van a hacer “lo que te ordenen los padres”. Tienen la convicción de que el respaldo y prioridad de directivos y sociedad es para los padres y no para los maestros. Sustentan esta hipótesis al decir que con los apoyos que se dan a los padres (becas, ayuda a madres solteras, vales, etcétera) “el gobierno está favoreciendo que los padres tengan más hijos, que sean más irresponsables y flojos y que la carga se está dando más para la escuela”.

Ante los reclamos y exigencias de padres y de la sociedad, los profesores se sienten solos y dicen: “estamos con un patrón opresivo, no hay apoyo de nadie” y también dicen que están en condición de perder el trabajo en cualquier momento, situación que revela una forma de desamparo, contraria a las certezas que las significaciones imaginarias sociales de la modernidad les daba.

En estas condiciones que revelan el cambio de significaciones que operaban en la modernidad respecto a la forma en que se veía a los profesores “ (...) lo que se requiere es una nueva creación imaginaria de una importancia inexistente en el pasado, una creación que ubicara en el centro de la vida humana otras significaciones (...) que plantearan objetivos de vida diferentes, que pudieran ser reconocidos por los seres humanos como algo que vale la pena” (Castoriadis, 1997, p.119)

En cuanto a la subcategoría: *el reconocimiento social para el maestro* (que ahora es devaluado y rechazado por la sociedad en general), éste es uno de los problemas con que se enfrentan todos los días los profesores y lo manifiestan de diferentes formas.

Los docentes no sienten que haya apoyo de la sociedad como anteriormente lo veían y comentan “somos agentes de cambio y tenemos que empezar por nosotros y bueno, nosotros solitos estamos luchando y como que nos vemos solos en el mundo porque todos los demás están en otro canal”, lo cual muestra cómo las significaciones imaginarias sociales desdibujan el papel central que tenía la escuela para la vida de una sociedad como la mexicana, en tiempos modernos. Dan cuenta de que se están quedando sin las respuestas que las significaciones imaginarias sociales les proveían para dar sentido a su trabajo docente, lo cual modifica sustancialmente su subjetividad y hasta su identidad en cuanto a su papel en la sociedad.

Esto también se expresa cuando los profesores comentan que es difícil comunicarse con los padres, ya que llegan enojados y no quieren aceptar que sus hijos tienen algún problema y les exigen que los aprueben. Ahora tienen que elaborar expedientes para “comprobarles cuál ha sido la trayectoria de sus hijos: las

veces que no hizo examen, las inasistencias que tuvo, que no se ha firmado la boleta, que no lo llevó a la clínica, que no está tomando el medicamento, que no tiene control de su conducta”, lo cual constituye una herramienta para que no los perjudiquen y puedan defenderse en caso de alguna demanda o queja ante sus autoridades.

Los profesores se sienten impotentes para trabajar con los padres de familia; mientras que en tiempos de modernidad representaban una autoridad indiscutible que marcaba pauta para el apoyo de la familia y hasta para su dinámica, ya que lo que el profesor decía se llevaba a cabo. Por lo que ante los problemas constantes con los padres de familia, los docentes se sienten solos, sin apoyo, por lo que proponen “hacer frente común de profesores e instituciones”. Es así que su subjetividad entendida como “la capacidad de acoger el sentido, de hacer algo con él y de crear sentido, de dar sentido, de hacer que surja un sentido nuevo y diferente” (Castoriadis, 2005, p.189), se tambalea al sentirse sin esa capacidad para hacer frente a las nuevas significaciones imaginarias sociales que han surgido y que los dejan sin esa posibilidad, o al menos, en un intersticio en el que aún no han construido nuevas formas de enfrentarlas, aunque es en este intersticio en el que se perfilan las posibilidades que pueden apoyarlos en esta situación.

Al aparecer nuevas significaciones imaginarias sociales, se han producido nuevas perspectivas en las formas de entender el mundo y de relacionarse con él, que cambian la manera de vestir, la de interactuar, la de consumir y, en general, las nuevas formas de relacionarse con la escuela por parte de los padres y de la sociedad, hasta llegar a instancias formales como el sindicato de los profesores, uno de los más grandes de América Latina y que sin embargo, no hace ningún reconocimiento a su labor, por lo que ellos sienten que ésta es una manifestación más de la falta de apoyo social que padecen actualmente, lo que hace necesario considerar que “La sociedad da existencia a un mundo significaciones y ella misma es tan sólo en referencia a ese mundo” (Castoriadis, 1989, p. 312) por lo que los maestros, en su entorno, en su condición como integrantes de esta sociedad, se sienten desprotegidos y aislados.

Señala Castoridis (1989, p.312) que “Lo que mantiene unida a una sociedad es el mantenimiento conjunto de su mundo de significaciones”, y si éstas significaciones imaginarias sociales se encuentran en crisis en la sociedades actuales, particularmente en la construcción de sentido que los profesores puedan hacer ¿hacia dónde se perfila una nueva construcción de significaciones imaginarias sociales en lo educativo?

En cuanto a la subcategoría: *la familia que forma al estudiante y apoya a la escuela* (la cual ha dejado de cumplir con las funciones que tenía en los tiempos modernos delegándolas a la escuela), es algo de lo que más resienten los profesores y de lo cual se quejan cotidianamente.

Los docentes consideran que las familias de los estudiantes no los apoyan y, muy por el contrario, les exigen que no reprobren a sus hijos y que los traten de forma diferente a como antes lo hacían; un ejemplo de ello es cuando dicen que no es posible reprobado a los alumnos de sexto porque “los padres se te echan encima; por lo mismo no es posible que logremos hacer escuelas eficaces. Con la nuevas boletas se ha agudizado el problema, ya que hay que pedir autorización a los padres para asentar calificaciones y ellos quieren que sus hijos tengan las becas que está dando el gobierno, por lo cual si intentamos reprobarlos nos metemos en problemas” y por eso muchos profesores ya no pueden hacerlo.

Por otra parte, “la televisión mal informa a los padres de familia, por lo que ellos creen que tienen el poder y de esta forma consideran que ya pueden vigilar a los maestros”; los docentes por su parte no conocen los procedimientos que marcan los Consejos de Participación Social, por lo que no saben cómo defenderse de los padres.

Los profesores se preguntan por las razones que ahora se tienen para medicar a los niños y también se cuestionan sobre la responsabilidad de los padres en cuanto a los límites, por lo que dicen:

(...) ¿y qué tan permisivos son ahora los padres que permiten que rebasen y rebasen continuamente límites?. Los padres de familia tienen que trabajar jornadas amplias y no tienen tiempo de atender a sus hijos por lo que los exponen a horas de televisión y a la

publicidad para evitar distraerse de sus ocupaciones y atenderlos, por lo que los niños ven mucha televisión y toman bebidas y frituras que los perjudican.

Los maestros consideran que la crisis de valores y de violencia generalizada que se vive, hace que los padres sean agresivos con ellos, ya que aunque a veces el niño está suficientemente interesado en sus clases, “los padres llegan a reclamar, sacar sus iras y tratar de perjudicarnos de forma injustificada y hasta porque se les habla a los niños de forma coloquial, queriendo animarlos a que se sientan bien en la clase”. Es tal la presión que los docentes sienten de los padres que señalan: “de veras en lugar de ayudarnos nos limitan, nos acosan, nos juzgan, nos castigan”.

Respecto al rol actual de la familia, Castoriadis afirma que “La primera y principal fábrica de individuos conformes es la familia. La crisis de la familia contemporánea (...) es el derrumbre y la desintegración de los roles tradicionales (...) y su consecuencia: la desorientación amorfa de las nuevas generaciones” (1997, p. 25)

Las significaciones que se evidencian en la escuela en las formas en que se relacionan, ahora, los padres de familia y los profesores, podemos explicarlas recurriendo a la tensión entre lo instituido y lo instituyente, es decir entre lo que ha quedado establecido como una significación funcional individual y colectiva y lo que puede aparecer por decisión de los sujetos; esto es, lo instituido como lo que está presente en estos momentos y lo instituyente como lo que puede ser. De acuerdo a Castoriadis, podemos decir que lo imaginario social es lo instituido, en tanto que al estar presente mantiene unida a la sociedad y brinda las respuestas que ésta requiere para seguir adelante; el imaginario radical podríamos equipararlo a lo instituyente, pues al no estar, tiene la posibilidad de estar, al ser creado, y en consecuencia, podría sustituir a lo instituido.

Las nuevas significaciones imaginarias sociales que se han instituido gracias a los mass media que pregonan formas diferentes de relacionarnos “entre amigos”, nos hacen aparecer “iguales” a todos, de tal forma que el gritonearles y enfrentar a los profesores sea visto como una forma “normal” de relación; asimismo, el dejar de lado las tareas que antaño cumplía la familia como era la formación de hábitos y significaciones para que el niño asumiera la actitud de “buen alumno”, los

profesores han tenido que asumir esta labor, entrando en tensión las significaciones imaginarias sociales que acarrearán desde la época moderna con las que han sido instituidas en la dinámica de mercado.

En esta lógica, es conveniente señalar que lo instituido no se da de una vez y para siempre, es temporal, lo cual abre la posibilidad de que los sujetos cambien lo instituido, instituyéndose, ya sea en la creación o en la repetición, ya que “ (...) la significación instituida, sólo puede darse alterándose y se altera por el hacer y el representar/decir social” Castoriadis, 1989, p. 332)

Para la superación de lo instituido como aquello que ya no es suficiente para explicarnos o para tener respuestas convenientes a lo que se presenta en la actualidad, se requiere de “ (...) la destrucción radical (...) de la institución conocida de la sociedad, lo cual únicamente puede ocurrir mediante la posición/creación no sólo de nuevas instituciones, sino también de un nuevo modo de instituirse y de una nueva relación de la sociedad y de los hombres con la institución” (Castoriadis, 1989, p.333)

Se puede decir que para que los docentes construyan un sentido diferente a las relaciones que establecen con los padres de familia, es necesario que partan de la idea de que este sentido no se encuentra en ninguna parte, más bien, que ello concierne a la autorepresentación y a la efectiva participación que tengan los profesores en la resignificación de los vínculos que establecen con los padres, ya que “ese sentido, socialmente no está en ninguna parte. Sentido que concierne a la autorrepresentación de la sociedad; sentido participable por los individuos; sentido que les permite acuñar por su propia cuenta un sentido del mundo, un sentido de la vida (...)” (Castoriadis, 1997, p. 160).

Lo que tiene que ver con la subcategoría: *el estudiante esperado por el profesor* (que era el que la familia formaba para que en la escuela se comportara como un alumno modelo y obedeciera al profesor); los maestros dicen que los alumnos muchas veces no son “normales” y que el maestro no está enterado de esta situación, por lo que para ellos es muy importante que a los niños que tienen conductas inadecuadas los canalicen y los atienda el psiquiatra y, si es necesario,

que les den los medicamentos que necesiten. Los profesores se angustian cuando advierten que los niños no aprenden y “tratan de hacer un diagnóstico guiados por el sentido común”, pero la alternativa que tienen es canalizarlos.

Los profesores expresan que los alumnos en la actualidad son delincuentes y con el menor pretexto, así sea para las actividades de la escuela, se roban las cosas que llevan. También han tenido alumnos que se encuentran en la cárcel por algunos periodos. De igual forma se encuentran en sus grupos con los estudiantes que no pueden llevar la tarea que se les pide porque trabajan, porque son explotados por sus papás, porque no los dejan hacerla ya que opinan que la escuela no les sirve para nada, porque son maltratados por sus madrastras o padrastros.

Los estudiantes que ahora se encuentran en las aulas, señalan que generalmente son:

(...) diferentes, inquietos, extrovertidos, traviosos, enojones, gritones, burlones, rebeldes, retadores, desafiantes, no tienen límites, no respetan normas, difíciles. No tanto difíciles, sino que tienen que estar a la moda; regularmente son así, porque no tienen a alguno de sus padres, porque sólo ven a su padre esporádicamente y les hace falta la figura paterna o porque están solos todas las tardes ya que los papás trabajan. También se encuentran aquellos que están tristes porque tienen problemas en su casa, los resentidos con la vida, los valemadristas y hasta los bipolares.

Mientras que el ideal de alumno que los profesores quisieran para trabajar es un alumno (el alumno de los tiempos modernos): “feliz, muy formalito, estudioso, inteligente, limpio, tranquilo, muy bien portadito y ordenado”.

Ante lo manifestado por los docentes, podemos darnos cuenta de que las nuevas exigencias sociales que se les piden, los desvían de los propósitos educativos en los cuales se debe centrar la enseñanza según lo establecen las normativas del Sistema Educativo Nacional. Las presiones a las que se sienten expuestos y que los llevan a sentirse desprotegidos, solos y sin motivaciones, les impiden encontrar un significado propio a lo que realizan en la escuela cotidianamente.

La subjetividad de los docentes entra en constante cuestionamiento y contradicción al haberse trastocado el sentido que las significaciones imaginarias sociales le conferían a su trabajo y a su desempeño en tiempos de modernidad, ya que más que obtener gratificaciones y certezas en su trabajo diario, se sienten a la deriva y sin un sentido que les otorgue confianza en lo que realizan.

Respecto al tipo de subjetividad que prevalecía en tiempos de modernidad y auge de los Estados Nación, Ignacio Lewkowickz del Grupo 12, señala:

(...) que ese marco organizativo donde transcurría la vida en tiempos nacionales produce la subjetividad capaz de atravesarlo. Es decir, las instituciones disciplinarias de los Estados Nacionales (familia, escuela, hospital, cuartel, fábrica, prisión, etc.) instituyen la serie de operaciones necesarias para habitar la metainstitución estatal. En este sentido, la dominación de los Estados Nacionales es correlativa de un tipo específico de subjetividad (Grupo 12, 2001, p. 84)

Al encontrarnos en la destitución de los Estados Nación, las lógicas del pensamiento y la subjetividad en general se modifican, también se destituyen, sin dejar un suelo firme sobre el cual transitan las significaciones imaginarias sociales que se configuran en tiempos de mercado.

En cuanto a las significaciones imaginarias sociales que prevalecían en los sistemas educativos de las sociedades occidentales, Castoriadis ya las consideraba en crisis desde fines de los 70's:

“ (...) en una fase de disgregación acelerada. Sufrió una crisis de contenidos ¿qué se transmite? ¿qué se debe transmitir? y ¿según qué criterios? O sea, crisis de los programas y una crisis de los objetivos en función de los cuales estos objetivos están definidos. Evidencia también una crisis de la relación educativa: el tipo tradicional de autoridad indiscutida se desmoronó, y nuevos tipos – el maestro-compañero por ejemplo – no llegan a definirse, ni a afirmarse, ni a propagarse”. (1997, p. 26)

Y es que no sólo ha cambiado la subjetividad de los docentes, sino también la de los padres y los niños, generando conflictos al entrar en relación ya que no han configurado nuevos sentidos que los lleven a cuestionar esa falsa “igualdad” pregonada en los medios de comunicación. Las características más o menos definidas de los roles sociales en la modernidad, se han difuminado atendiendo a

esa falsa igualdad entre hombres y mujeres, niños y adultos, padres e hijos, maestros y alumnos, etcétera, en la dinámica mercantil, lo cual ha provocado desconfiguración de las funciones que cada actor social realizaba, sin que haya alguna forma de cubrir los vacíos que quedan.

Por lo tanto, podemos decir que la crisis de significaciones imaginarias sociales está afectando las prácticas de los docentes y la percepción que tienen de su papel en la sociedad y los deja sin elementos para posicionarse frente a las nuevas situaciones que se les presentan.

6.1.2 Prácticas docentes y de formación que potencian la imaginación radical

Partimos inicialmente de que las prácticas docentes y de formación que realizan los profesores poseen la posibilidad de potenciar la imaginación radical de los mentores, al resignificar el sentido de su tarea cotidiana y llevar a cabo acciones creativas que conformen nuevas respuestas a las situaciones problemáticas que se presentan en el día a día de su labor.

Por lo anterior, destacamos a *las prácticas docentes y de formación que potencian la imaginación radical* como un modo de manifestar la capacidad de la psique de crear (poiésis) un flujo incesante de representaciones, intenciones, deseos y afectos, como una categoría que nos permite identificar propuestas que conllevan el potencial creador de los docentes y que concretamos mediante las subcategorías que se manifiestan mediante: *las propuestas y acciones para cambiar o mejorar su práctica y propuestas y acciones para crear mejores condiciones laborales y de formación*.

La primera subcategoría consierada se refiere a *Las propuestas y acciones para cambiar su práctica educativa*, surgidas de su propia iniciativa. Como parte de estas propuestas, los docentes señalan que “reflexionar la práctica docente no es asumir las experiencias o las ideas de los otros con los que me encuentro, es tener claridad sobre los fines que se persiguen en ella y así no desviarse de lo que se proponen”; muchas veces esto los lleva a un conflicto y en la situación generada en el dispositivo grupal dejan ver que se sienten confrontados porque no hay soluciones ni respuestas, pero dicen que “ (...) tendremos que reflexionar y

ubicarnos como agentes de cambio social y no sólo como trabajadores del Estado. Algo muy importante es atreverse a hacer cosas, a mostrar el trabajo ante los demás y que se está haciendo algo, aunque no sea lo que hacen los demás”

Al repensar su práctica saben que lo primero que se tiene que hacer es reflexionar e investigar, pero comentan que el tiempo no les da para hacerlo, aunado a las cosas que hay que hacer en cada escuela y comunidad, “pero es necesario que se aborden estas tareas para rehacernos”. Para asumir el compromiso que conlleva la práctica, señalan que hay que perder el miedo al ridículo y atreverse a enseñar las cosas que los van a formar como personas.

Pensar-se como agentes de cambio social, en estos momentos, resulta una visión diferente de sí mismos, pues este tipo de discurso había desaparecido de las significaciones imaginarias sociales de los profesores, lo cual al estar aparejado con la necesidad de buscar soluciones y respuestas diferentes a sus problemas, nos permite afirmar que el conflicto y las contradicciones por las cuales atraviesan los profesores los está orillando a moverse de la situación cómoda que mantenían cuando todo estaba resuelto y tenían las respuestas a cada situación, los está llevando a poner en juego su imaginación radical para plantearse nuevas formas de ser y hacer la profesión docente.

Este tránsito entre lo instituido y lo instituyente, como una manifestación de la puesta en juego de la imaginación radical, se asemeja al momento en que la psique es forzada a abandonar sus objetos y su mundo de satisfacción, para adentrarse en un mundo con objetos y reglas socialmente instituidas las cuales se encargan de moldear al sujeto a lo largo de su vida orientando su actuar; es decir, al momento de la ruptura de la mónada psíquica, la psique es socializada por el contacto con los objetos que el mundo le ofrece y por la socialización mediante las instituciones de la sociedad.

Podemos decir que el tránsito de lo instituido a lo instituyente, se presenta cuando se rompe el cerco mental que resiste a que ingresen nuevas ideas, nuevas prácticas y formas de entender los problemas; este proceso no se da de manera ágil ni sencilla, sino en medio de la discontinuidad, la irrupción, el avance, el retroceso, la reproducción y con la posibilidad de la creación.

En la dinámica generada por el dispositivo grupal, los profesores comentan que una estrategia que consideran conveniente para el trabajo con los padres puede ser la persuasión más que la imposición, “Yo creo que el papel que tenemos que asumir también con los papás es el de persuadir. La persuasión, más que imponerles o dominarlos como si fueran nuestros enemigos, es el de ir poquito a poquito convenciéndolos”.

Asimismo consideran que la dimensión valoral es necesario que se tenga siempre presente en la práctica ya que de esa manera se abordarán los problemas con los padres y los niños y no dejar pasar las cosas por falta de interés.

Para acercarse más a los niños, los profesores comentan que requieren que se tengan atenciones con ellos, que se les “sirvan” en algún momento ya que casi siempre son ellos los que “sirven” a la autoridad; poner atención a sus problemas los lleva a la atención más específica para los niños y a retomar sus necesidades e intereses y por ahí acercarse a ellos. Al proponer “servir” a los niños, vemos que se están despojando de su carácter autoritario como parte de la investidura de ser profesor y se colocan en una situación diferente a lo que en tiempos de Estado Nación tenían, como autoridad y ejemplo de los niños.

Como características importantes para realizar un mejor trabajo, los maestros consideran que es necesario “que se posea fortaleza, que sepa escuchar lo que conviene a su trabajo, que tenga libre pensamiento y con firmeza, así como apertura hacia el de los demás, tener control de sí mismo y de los demás, marcar claramente límites y estar con los sentidos bien puestos en lo que hacen”; es de hacer notar que estas nuevas formas de concebirse apuntan hacia una cierta disposición a cambiar en cuanto a no seguir sólo cumpliendo con lo que sus autoridades inmediatas les transmiten y les piden hacer.

Ante lo señalado por los profesores en esta subcategoría, podemos dar cuenta de que tienen un potencial evidente para mejorar su práctica, desde las condiciones materiales, hasta reflexiones sobre su propio quehacer. Lo importante aquí es destacar las expresiones sobre la tarea de reflexionar su práctica para mejorarla, no

asumir lo que hacen sus compañeros, sino tener claridad sobre los fines que persiguen, lo cual los lleva a colocarse de una forma distinta a la de esperar las órdenes y las instrucciones de sus autoridades para acatarlas sin discusión, como lo hacían anteriormente.

La propuesta que surge de ellos para trabajar colegiadamente es parte de la solución de los problemas que enfrentan cada día, así como el rescate de valores de convivencia al realizar su práctica; asimismo, el moverse del lugar que tenían asignado socialmente y verse en un papel de cuidado de los niños, las propuestas de contenidos diferentes a los que se encuentran en el Libro del Maestro, el conciliar con los padres para evitar el enfrentamiento con ellos, nos da cuenta la posibilidad de potenciar su imaginación radical, al buscar nuevas estrategias de organización no sólo para realizar su práctica, sino para establecer vínculos diferentes entre ellos, los cuales estaban marcados por el aislamiento en cada aula, así como hacer un frente común para organizarse de formas que antes no pasaban por su mente, ante las situaciones nuevas que ahora enfrentan.

Expresan que las experiencias que se abordaron en este espacio promovido por el dispositivo grupal, hay que acomodarlas a las circunstancias específicas de cada uno de ellos y trabajar en colegiado, lo cual daría pauta para elaborar su proyecto y trabajarlo en conjunto tomando en cuenta los elementos sociales, de relaciones y pedagógicos. También señalan que es necesario compartir experiencias ante los problemas que se les presentan, no cerrarse a los demás, ser compañeros, les puede ayudar a encontrar soluciones, por lo que tienen que comunicarse.

Estas expresiones nos permiten afirmar que mediante procesos que les favorezcan a establecer vínculos y relaciones, que les generen situaciones en las que puedan ver-se, expresar-se, narrar-se y juzgar-se, así como fabricar su doble, mediante dispositivos grupales y redes profesionales, favorecerán que la imaginación radical se siga trabajando para concretar propuestas que permitan cambios sustanciales en su práctica y en las condiciones laborales.

Con relación a la subcategoría de *propuestas y acciones para crear mejores condiciones laborales y de formación* al interior de sus centros de trabajo, los

maestros comentan que la actitud innovadora (no sólo la juventud) es necesaria para realizar un mejor trabajo para los niños; además de que es parte de la formación que tuvieron en la Normal.

Para ellos es importante utilizar el tiempo de los Consejos Técnicos en acciones que les resulten más relevantes como ir a las instituciones que les pueden apoyar a conocer mejor a los niños y a darles elementos para mejorar su atención. Asimismo consideran necesario que en las escuelas se encuentre un equipo multidisciplinario (médico, enfermera y psicólogo) que apoye la labor del maestro, ya que ellos no pueden “hacerla de todo”, sobre todo con el tipo de alumnos que están llegando. El Consejo Técnico puede ser una estrategia para contribuir a la actualización y formación de los maestros.

El Consejo Técnico también es el espacio colegiado que les permitirá enfrentar las situaciones que se les presenten ya que los problemas sólo se pueden resolver en conjunto; por lo que dicen, “de lo contrario la escuela no va a funcionar”. Señalan que hay que externar los problemas que viven, aunque no haya apoyo; también sus logros, porque al menos les queda la satisfacción de comentarlo.

Es necesario que se tomen la tarea de investigar y profundizar para trabajar los proyectos que les marcan ahora, ya que en los libros de texto sólo viene un contenido que es muy pobre y lo demás hay que desarrollarlo por cuenta propia. Esto lo evidencian en el siguiente comentario:

Los mexicanos en general y los docentes en especial, tenemos que cambiar la cultura del pedir y pedir, tenemos que comprometernos y buscar estrategias que vayan más allá del pedir; primero comprometernos y luego pedir, cambiar la idiosincrasia y comprometernos a dar lo mejor. Se tiene que ganar a la gente a partir del propio trabajo y a partir de ello invitar a colaborar, por lo que éste es un primer momento de reflexión, de que tomes en cuenta tu papel y función como docente, que caigas en la cuenta de para qué y para quién lo estás haciendo y en seguida vamos a sociabilizarlo con los demás compañeros, vamos a asociarnos y vamos a hacer lo que se le llama un trabajo colaborativo, que es muy muy difícil todavía.

Por otra parte, para estudiar cuando tienen exámenes de Carrera Magisterial, los círculos de estudio han sido una estrategia formativa y de solución de problemas

que implica sacrificar algunas cosas, pero permite intercambiar materiales y experiencias.

Las propuestas que realizan los mentores para cambiar y mejorar su práctica así como para crear mejores condiciones laborales y de formación, no surgen intempestivamente pero son propuestas que se dan en un momento histórico relevante para el gremio y si las consideramos como consecuencias de un pensamiento poiético, emergen:

(...) apoyándose y atravesando elementos ya existentes; si bien la nada a la que se refiere Castoriadis no es una nada absoluta: remite al abismo del ser, al caos originario, al sin fondo. Un caos: no es un vacío, es un magma del cual surgirán formas. La creación es pensada como inmotivada, pero condicionada (...) O sea, es a partir del abismo del ser, de modo inmotivado, pero de modo condicionado por lo que es, como surgirán nuevas formas. La forma creada es irreductible a lo ya existente, y no se la puede recomponer de modo conjuntista-identitario a partir de éste (...) Castoriadis habla de un círculo de creación para explicitar su ruptura con la ontología heredada: las presuposiciones de la creación están incluidas en ella (Franco, 2003, p. 63-64).

Las condiciones por las que están pasando los profesores están provocando que su pensamiento se mueva por senderos que antes no requerían de ser pensados ni imaginados, están inmersos en el magma de significaciones que en constante movimiento les hace plantear estrategias para ver a su labor de forma diferente a lo que durante cientos de años representó certezas (como parte de la lógica conjuntista identitaria). Las formas en que ahora miran su ser docente y su práctica se están apartando del actor pasivo, omnipotente y aislado, para dar lugar a un actor que se relaciona y vincula con los otros (sus compañeros) para la solución de problemáticas y la defensa de su rol social.

En las situaciones actuales en que se encuentran, aún no logran proponer acciones concretas como grupo, para realizar los cambios que a nivel individual y grupal requieren, aunque en el dispositivo grupal ya se perfilaron. El caos provocado por la inestabilidad laboral, la incertidumbre sobre el futuro de su labor y sobre lo que la sociedad espera de ellos, tal vez favorezca que, rumbo a la organización de éste, emerjan nuevas formas de ser docentes en las cuales la imaginación radical se

despliegue ampliamente, mediante un trabajo sistemático de reflexión y conscientización.

En el dispositivo grupal, al retomar los elementos que nos ofrecen los grupos de reflexión como una opción de toma de consciencia mediante una elaboración reflexiva surgida de situaciones que pudieran aparecer como conflictivas del grupo o del proyecto, como significa en este caso la profesión y la práctica docente, fue posible que se apreciaran avances en el proceso de avanzar hacia desarrollar la imaginación radical, mediante la organización de nuevas opciones formativas y de reflexión sobre su práctica, como lo que las redes profesionales pueden ofrecerles, recuperando las posibilidades que esta forma de organización tiene, las cuales les permitirán, además de compartir sus inquietudes, problemas y sentires, pensar de forma consciente para planificar estrategias creativas para posicionarse y explorar alternativas para relacionarse con sus pares, con las familias de sus estudiantes, con los niños, sus autoridades, instancias que han cambiado sus roles y funciones al formarse nuevas significaciones imaginarias sociales en la época de globalización, así como para concretar propuestas para mejorar su práctica y sus condiciones laborales y de vida.

6.1.3 Prácticas docentes y de formación que promueven la autonomía.

Con las implicaciones que conlleva la autonomía y sin ser tan estrictos en cómo se puede advertir en los profesores, se torna conveniente retomar el constructo de la autonomía como una categoría de análisis de la información desprendida de la intervención con los profesores, ya que aunque de la autonomía por parte de los maestros es un movimiento no logrado por la mayoría de ellos (según se aprecia en sus discursos), pero que se puede evidenciar de alguna manera en las prácticas docentes y de formación que pueden identificarse con su desarrollo en el ámbito profesional e interpersonal; se hacen patentes en la *toma de decisiones propias* (considerando que el gremio magisterial ha sido restringido al acatamiento de las órdenes de sus “superiores” y normalizado desde su formación inicial en la “Normal”), en el *cuestionamiento de reglas y normas impuestas por sus autoridades*, así como en la *crítica del modelo educativo y sus implicaciones*, por lo que organizamos las subcategorías de acuerdo con esta perspectiva.

Consideramos que estas subcategorías nos aportan elementos importantes para ubicar los deseos e intentos de los docentes por caminar hacia la autonomía, por lo que acotamos los descubrimientos realizados en el trabajo con ellos.

En la subcategoría de *toma de decisiones propias*, podemos identificar que éstas se dan en las iniciativas que los profesores tienen al proponer contenidos programáticos que no están contemplados en la currícula, así como en la decisión de demostrar a la sociedad que su trabajo es valioso, que “funciona” y da resultados, ya que consideran que es necesario “no olvidar que somos profesionales y debemos ser profesionales de la educación”

Una decisión importante respecto a su práctica docente, es el que realizan una serie de actividades a favor de la formación de los niños, dejando de lado el “miedo al ridículo” por parte de los compañeros maestros y aún de los padres, como es el ejemplo de la profesora que enseñó el ahorro por medio de tandas y la crianza de los pollos, como una forma de hacer responsables a los niños.

Entre los comentarios de los profesores se encuentran aquellos que señalan que hay que respetar las decisiones de sus compañeros, ya que tienen libertad de elección sobre las tareas a realizar y no sólo “obedecer” a las autoridades. Cuando asumen un compromiso, lo llevan a cabo con convicción y ante la posibilidad de concebirse como “docilentes”⁸⁴ ellos mismos, plantean la necesidad de cambiar la forma de pensar para poder sentirse satisfechos con su trabajo.

Al considerar que la autonomía se va logrando cuando el yo toma el lugar del ello, es decir, cuando el consciente domina al inconsciente como instancia de decisión, “que mi discurso tome el lugar del discurso del otro que habita en mí, que me domina y habla por mí” (Castoriadis, 1993, p. 175), entonces tenemos que la autonomía es la capacidad de auto-limitación que tiene que desarrollar el sujeto, con la finalidad de que en todo momento sepa que puede hacer todo, pero que no debe hacer todo, tanto en los actos como en los discursos.

⁸⁴ Este término lo leyó un profesor en algún lugar y se refiere a que “estamos volviendo a los niños dóciles, dóciles para el sistema, para el consumismo”.

En este sentido, las decisiones que adoptan los profesores, si bien representan una capacidad personal de toma de consciencia, también valoran las posibilidades que el discurso de sus autoridades les ofrece para mejorar sus condiciones laborales y de desarrollo de su práctica y, al no representar alternativas viables para ellos, deciden plantear otras formas de realizar su práctica y de dar a conocer sus trabajos a la sociedad, esto es, de ir construyendo su ley propia mediante procesos intencionados para lograrlo.

En cuanto a lo que tiene que ver con la *crítica al sistema o modelo educativo*, los docentes generalmente se refieren a las personas que elaboran las reformas, así como los planes y programas de estudio, como maestros que no están frente a grupo, que no consideran a las escuelas en sus particularidades y sólo consideran a las escuelas modelo:

(...) están dirigidos a escuelas modelo a mi parecer, donde los alumnos tienen el promedio de aprendizajes básicos en cada grupo, donde los padres de familia apoyan, donde el contexto escolar está bien conformado, ahí es donde siento que sirven estas reformas; quieren que se aplique por igual a todas las escuelas.

También se manifiestan inconformes ante el escaso material de trabajo que les proporcionan, como por ejemplo, los libros, ya que no alcanzan para todos los niños que se encuentran en sus grupos. Además de que los libros de texto tienen un contenido muy pobre, por lo que es necesario que los maestros no se queden sólo con esos contenidos.

Están en desacuerdo con las pruebas de Enlace ya que las exigencias para su aplicación son muchas, contemplan que el profesor abarque todo el programa aunque poco se “les quede a los niños y no logren profundizar en nada”.

Los profesores consideran que las exigencias sobre lectura, pre-enlace y demás programas que les solicitan sus autoridades y la sociedad, son una pérdida de tiempo y un engaño, porque de antemano saben que los alumnos no tienen los conocimientos necesarios para responder adecuadamente a este tipo de exigencias.

Cuestionan las maneras en que la preparación para las clases en los Talleres Generales de Actualización se hace, ya que opinan que la revisión de los textos de

todos los grados es algo que les hace perder tiempo y no les permite centrarse en el grado con el que van a trabajar.

Consideran que los programas no contemplan las problemáticas que se dan en los contextos en los que ellos se encuentran, (Tláhuac, Milpa Alta) en donde hay lugares que están catalogados como “zona altamente vulnerable” (Mixquic) y que por lo mismo los profesores tienen que adaptar la RIEB a las necesidades de sus grupos.

Para ellos la enseñanza de contenidos programáticos no es tan importante como “enseñar a vivir y a sobrevivir a los estudiantes en la sociedad, mostrarles que pueden tener aspiraciones a ser algo más”.

Algunas ocasiones se rebelan ante la postura de la autoridad y hacen lo que consideran más conveniente de acuerdo a sus propias convicciones: “pero yo también hacía lo mío maestra, y me iba a las marchas, y dejaba mi sombrero ahí en la tienda y cuando entraba era institucional, pero salía y me iba a las marchas”.

Algunos profesores se rebelan ante los convencionalismos sociales respecto a la vestimenta y formas de presentarse a trabajar, señalando que la comodidad es muy importante en esta labor de docencia, aunque a veces se tienen que ajustar a ellos, de acuerdo al momento (social). Hacen énfasis en que la vestimenta no permite juzgar la valía de una persona, ni su trabajo.

Es conveniente señalar que para conformarse en la autonomía, es necesario que los profesores manifiesten el deseo y la capacidad para generar cambios cualitativos en sus prácticas y en sus relaciones con los actores sociales, asumiendo y aceptando que son responsables de las decisiones que los lleven a esto, desarrollando la capacidad de auto-intituir su propia norma y, en consecuencia, darse una ley propia, lo cual les puede encaminar hacia una forma de auto-gobierno y enfrentando como colectivo, al mismo tiempo, para hacer frente a las condiciones que han sido instituidas en la sociedad heterónoma en la que se encuentran.

Históricamente la heteronomía se ha dado debido a que el ser humano requiere “creer” más que saber, necesita sentirse seguro y protegido, por lo que está dispuesto a ceder la toma de decisiones a unos cuantos; es posible que por esta

razón el individuo no se atreva a cuestionar y poner en tela de juicio a las entidades que para él son importantes (dioses, leyes, hombres “superiores”).

Al criticar y cuestionar a las instancias y condiciones en las que se desarrolla su trabajo, los docentes están dando algún paso para avanzar hacia la conformación de su autonomía, tanto en lo personal como en lo institucional-social, al tratar de repensar y decidir nuevas formas de realizar su trabajo y crear nuevas significaciones que apunten a ello, tratando de salir del conformismo y la repetición de la inercia, al tratar de ser autor de su propia ley.

Se requiere de la decisión comprometida de los profesores para establecer una nueva forma de relación con la institución que les permita plantear formas diferentes de organización, de reorientar su práctica, desarrollando la capacidad de cuestionar lo instituido y las significaciones establecidas, desde el cuestionamiento personal, ya que sólo así podrá demostrar la capacidad de auto-gobierno y auto-regulación para lograr una auto-transformación. Se vislumbra como necesaria otra forma de relacionarse con las instituciones, no ir constantemente contra ellas, sino relacionarse bajo un esquema diferente que se oriente hacia la autolimitación en aras de conformarse como sujetos autónomos.

Por lo que respecta al *cuestionamiento de reglas y normas* como subcategoría de análisis, los profesores no están de acuerdo con muchas de las decisiones de las autoridades (directores, supervisores y jefes de sector); opinan que muchos de ellos no debieran ocupar ese puesto, ya que no los apoyan cuando tienen algún problema con los niños o los padres, no los orientan cuando tienen que hacer algún trabajo pedagógico, cuando tienen dudas sobre algunos contenidos programáticos o cuando necesitan resolver un problema, o porque las decisiones que toman no son las más adecuadas; también refieren que la información que les llega de su parte, por lo general está distorsionada ya que los docentes son “el último eslabón de la cadena” y los directivos están desinformados o mal informados, lo cual afecta a su práctica, por ejemplo en lo relativo a la posibilidad o no de reprobar a los alumnos o la presentación de las fotografías para los certificados de sexto año.

Señalan que los directivos deben tener habilidades para lograr un colegiado unificado y para que sepan abordar los problemas individuales con los maestros de

forma adecuada y no sólo imponiendo su autoridad. Dicen que su actitud debe ser más abierta y que nos les den argumentos como: “está usted en Dirección 5, usted no piense, usted acata órdenes ¿entiende?, porque aquí somos institucionales” “la norma primero se acata y luego se discute”.

Tampoco se sienten satisfechos con la dinámica de trabajo que se da en las reuniones de Consejo Técnico, ya que no le encuentran utilidad para resolver los problemas que van apareciendo en su práctica docente y sí se convierten en espacios de censura y señalamiento, pudiendo convertirse en espacios de formación y comunicación. No se les permite hacer equipos pequeños o comentarios con compañeros que tienen las mismas problemáticas o que son amigos, ya que tiene que ser con todos o “mejor solos en su grupo”, dicen sus directores. De igual forma, la normatividad representa para ellos una limitante ya que los restringe demasiado en su práctica docente.

Las reflexiones que realizan los profesores en cuanto a los aspectos que se consideran en esta categoría, nos hablan de un proceso que avanza hacia la conformación de autonomía, que todavía se debaten entre una lógica conjuntista identitaria y la emergencia de una lógica magmática ante las situaciones que viven, que se encuentra en lucha entre heteronomía-autonomía y que, además, están considerando a los otros con los que pueden reunirse para pensar juntos y tener más logros en cuanto a resolver los problemas; Yago Franco expresa que la autonomía se va dando cuando:

(...) la interrogación no debe detenerse ante nada, pretendiendo universalidad. Esto es lo propio de una subjetividad reflexiva y deliberante, y se trata de la autonomía en el nivel del pensamiento. Por eso puede decirse que la autonomía es alcanzada por el hombre cuando éste arriba al estado de reflexión, cuando deviene sujeto reflexivo, como instancia que va más allá del individuo socializado, ya que implica la capacidad de cuestionar las significaciones imaginarias sociales (...) Los hombres, como conjunto, pueden salir de la heteronomía cuando pueden darse a sí mismos sus leyes (Franco, 2003, p. 62).

Por otra parte, en el análisis de las categorías de crisis de las significaciones imaginarias sociales y la de la autonomía, advertimos que el pensamiento y algunas acciones de los profesores se encaminan a reflexionar sobre plantear nuevas o diferentes formas de ser y de estar en su papel como docentes, lo cual los está

llevando a replantearse las condiciones en que se encuentran, por lo que, como dice Yago Franco: “(...) la imaginación radical y la autonomía ocupan un lugar decisivo, haciendo necesaria una nueva lógica: la de los magmas”. (Franco, 2003: 60)

Esta lógica que está re-posicionando a los docentes desde otra posibilidad de ser protagónicos en su quehacer y en sus procesos formativos.

Ante este panorama, el docente que realiza una práctica educativa tiene que discernir las acciones que realiza, las cuales se debaten entre la heteronomía y las posibilidades de autonomía, entre resignificar aquello que ha perdido sentido para el ser humano y para su sociedad y lo que se presenta día a día en las pantallas y medios de comunicación como verdades a ser asumidas sin crítica alguna; entre el sentido de su práctica y las prescripciones de la autoridad educativa correspondiente para llevar a cabo esa práctica, sólo porque así debe ser.

Desde el proyecto de autonomía planteado por Castoriadis (1993), la autonomía personal se logra mediante el psicoanálisis; la autonomía social se logrará vía la política, ya que “ (...) no se puede querer autonomía sin quererla para todos, y que su realización no puede concebirse plenamente más que como empresa colectiva.” (1993, p. 183) de ahí que al hacer hincapié en el trabajo en colegiado o colectivo desde la perspectiva de los docentes, se abre la opción de que se encaminen hacia lograrla. Igualmente, si consideramos al dispositivo grupal como un espacio político en el sentido de atender a las necesidades de los profesores y encauzarse hacia un bienestar común, y a las posibilidades de que se organicen para trabajar en este tipo de dispositivos o redes profesionales, estarán avanzando hacia su arribo.

6.1.4 Modos en que afecta el avance de la insignificancia a la práctica docente

Esta categoría se retoma como una categoría para el análisis del discurso docente, la cual se evidencia mediante las *manifestaciones de conformismo, la impotencia y la apatía por hacer algo para cambiar*, tanto por parte de cada uno de ellos como de los profesores en general.

La subcategoría *manifestaciones de conformismo* se hace muy evidente cuando algunas profesoras comentan que sólo quieren “tener a los mejores alumnos, mejores padres, mejores colaboradores y los valores de la RIEB, para formar

educandos íntegros”. Con estas expresiones dan cuenta del deseo de no esforzarse más que lo necesario en la atención a los niños con los que trabajan, lo cual se ubica desde un pensamiento acorde a una lógica conjuntista identitaria.

Algunos de los profesores opinan que la forma de vestirse la determina el momento (social) en el que se encuentran y que al mismo tiempo, ellos son modelo para los niños e influyen en la manera como se visten. Sin embargo, comentan que varias maestras tienen posturas “snob” ya que quieren estar a la moda y hacen cosas que piensan las ponen en la moda, lo cual es una evidencia del pensamiento heredado y la lógica conjuntista identitaria, marcados por la lógica de mercado.

Los cambios en el sindicato –de Jongitud a Gordillo- no han favorecido a que los maestros estén mejor, pero ninguno de ellos milita en alguna facción sindicalista, lo cual nos hace ver la falta de compromiso para lograr mejores condiciones en el plano militante.

Expresan los mentores que la idiosincrasia de los mexicanos en general no favorece a que la cultura cambie y a que se establezcan compromisos con lo que se hace, por lo que no hay cambios ni se logra lo que se desea, ubicándose ellos mismos en esta dinámica, de forma resignada.

Los docentes señalan que cuando llegan a una escuela se tienen que adaptar a las costumbres y tradiciones que hay en ese lugar para integrarse, ya que hay diferencias entre cada institución. Tienen que aprender a asumir los roles que se dan en el magisterio.

Si entendemos a la insignificancia como el escenario sociocultural en el que impera el individualismo que ha llevado a que, en los últimos años se haya perdido el interés por aportar soluciones a problemas colectivos, ya sean de índole social, económica, política, medioambiental y no se diga educativos, vemos que en cambio ha crecido la apatía, el conformismo y las crisis individuales y nacionales que en nada han favorecido el crecimiento en estos dos ámbitos.

Es en esta línea en la que se encuentran las participaciones de los maestros, sobre todo al inicio del trabajo en el dispositivo grupal, el cual se caracterizó por la emergencia de situaciones que causaban tensiones entre ellos, como la descalificación de los procesos de formación como el que se estaba realizando, la

inconformidad-conformismo las presiones recibidas para implantar la RIEB; esto nos lleva a plantear que el avance de la insignificancia está presente en su cotidianidad, como una manifestación de una base social adormecida que vive en contacto permanente con la cultura mediática y sujeta a la manipulación del poder gubernamental expresado en las órdenes que reciben de sus autoridades y en la presión social para que mejoren su trabajo.

Al centrarnos en la subcategoría de *manifestaciones de impotencia*, los mentores consideran que los requerimientos administrativos que les piden cumplir de manera inmediata sus autoridades, no les dejan tiempo para atender adecuadamente a sus alumnos, a grado que prefieren trabajar con grupo que estar en puestos directivos, ya que los papeles no les dejan satisfacciones.

Los profesores no sienten que su trabajo sea valorado por nadie, ni compañeros, ni padres de familia, ni siquiera el sindicato. Toda vez que ellos son los que resuelven los problemas que se presentan a diario en la escuela, sienten que “el sobrepeso de lo que la sociedad no puede resolver recae en la escuela como la delincuencia (escuela segura), la obesidad de los niños (campañas), el ahorro”, ante lo cual tienen que protestar porque al atender todo eso nunca podrán hacer “escuelas eficaces”.

Los docentes señalan que “nos falta esa conciencia de clase de movernos, de comunicarnos, de no agredirnos entre nosotros mismos, porque se da mucho eso” ante la falta de unión cuando tienen problemas.

Al comentar sobre las evaluaciones que se harán a su trabajo con la Reforma, señalan que no consideran el número de alumnos a los que atienden y ellos no pueden hacer más de lo que ya les están pidiendo, ante lo que se preguntan sobre qué pasará si no hacen todo lo que tienen que hacer. Tendrían que evaluar también la disposición que tienen para realizar las cosas que se requieren y que les solicitan en la escuela “como atender al grupo más numeroso, a los niños con más problemas, preparar las ceremonias”, además de que se hace necesario hacerla más cualitativamente ya que hay cosas que no se pueden apreciar en una observación, como el proceso que va teniendo un niño.

Desean que quienes realicen las evaluaciones sean críticos y les ayuden a señalar lo que les hace falta o no está bien, para prepararse mejor; consideran que no hay que angustiarse porque eso hará que dejen de lado lo que a los niños les interesa o necesitan, porque tienen que hacer lo necesario para cumplir con la evaluación.

Consideran que el país está mal ya que no se está apoyando el trabajo en el campo que es lo que sustenta a un país; ellos son de una zona en la que el campo da para comer a muchas personas (Milpa Alta, nopales) pero se desalienta la producción cuando entran las grandes compañías y compran el producto muy barato, lo que provoca que dejen de producir, porque es trabajo que no genera remuneración.

También dicen que:

(...) estamos con un patrón opresivo, que soy un factor de cambio es cierto, a lo mejor Edgar porque está muy jovencito, pero no es cierto, te llevan a jurídico y te hacen que se te haga un hoyo en el pantalón, entonces hasta ahí va a entender que no lo apoya nadie y que en dos segundos se puede quedar sin trabajo. Y jamás vamos a lograr estar en contra de una supervisión, jamás, por más que nos organicemos, definitivamente lo tenemos que hacer.

de lo cual se infiere que se sienten limitados para realizar cambios en su escuela y su grupo, así como con las tareas que tienen que cumplir.

Consideran como un elemento de juicio social el cuestionar al sistema que nos predispone al consumo, sobre todo en la época navideña. Es de llamar la atención que no hay postura respecto a este cuestionamiento, sobre la tarea que ellos tendrían que desempeñar para contrarrestar esta condicionante social.

En la sociedad actual en la que han aumentado los vacíos existenciales, nos encontramos ante la trasmutación de los valores tradicionales y el surgimiento de valores contrarios a ellos desde el discurso de la tolerancia en el que se colocan en el mismo nivel de significación e importancia que los anteriores, lo que nos lleva a una situación en la que lo más trivial se une a lo más significativo, lo que apunta, sin duda alguna, a la insignificancia. Todo parece apuntar hacia la anomia social, es decir, hacia la pérdida de los límites morales compartidos socialmente, como un preámbulo a la desintegración del tejido social y al sinsentido de las relaciones sociales.

La impotencia que se manifiesta en las expresiones de los docentes dan cuenta de su incapacidad para resolver las situaciones que enuncian, de su imposibilidad de tomar las riendas sobre lo que acontece en la escuela provocado por las exigencias de autoridades, de padres y de la sociedad, lo cual profundiza en ellos estos vacíos en los que no encuentran sentido a su labor

Sin embargo, consideramos que es posible para los docentes y todos los sujetos que convivimos en sociedad, cambiar o revertir esta condición si tomamos en cuenta que “La historia humana es creación, lo que quiere decir que la institución de la sociedad siempre es autoinstitución (...)” (Castoriadis, 1997, p. 124).

La última subcategoría referida a los modos en que afecta la insignificancia a su práctica docente, tiene que ver con *las manifestaciones de apatía para realizar cambios*. El contenido que le dan los profesores a ésta, se manifiesta cuando alguna profesora da muestras de desagrado al no saber qué hacer para “quitarse al chamaco” ya que ningún maestro lo aceptaba.

El siguiente párrafo es una muestra de la forma en que el sentido del tiempo de los profesores, se ha modificado de acuerdo a los requerimientos de la época posmoderna: “yo casi no me pongo a pensar en el pasado, nada más vivo el presente y pienso en el futuro, pero en el pasado casi no pienso ¿si?, lo pasado ya pasado y queda ahí, entonces yo pienso en lo de ahorita, pienso en el ahora nada más, por muchas situaciones en mi vida”.

El avance de la insignificancia en la sociedad actual y en nuestro país específicamente, se está concretando mediante las acciones que Castoriadis ya había previsto desde 1997 y que ahora, más que nunca, se hacen patentes en la vida cotidiana y en la educación:

(...) la descomposición se ve sobre todo en la desaparición de las significaciones, la evanescencia casi completa de los valores. Y esta evanescencia es, en última instancia, amenazadora para la sobrevivencia del sistema mismo. Cuando, como es el caso en todas las sociedades occidentales, se proclama abiertamente (...) que el único valor es el dinero, el provecho, que el ideal sublime de la vida social es enriquezarse ¿es posible concebir que una sociedad pueda seguir funcionando y reproduciéndose sobre esta única base? Si es así, los funcionarios deberían pedir y aceptar sobornos para hacer su trabajo, los jueces poner las decisiones de los tribunales en una subasta, los docentes

poner buenas notas a los niños cuyos padres les deslizaron un cheque, y el resto proceder en la misma forma (Castoriadis, 1997, p. 113).

Es de llamar la atención que lo que los profesores narran y la semejanza con lo que señala Castoriadis como características del avance de la insignificancia; los docentes hablan de la falta de compromiso que existe entre ellos mismos, los padres de familia, las autoridades educativas y quienes elaboran los planes de estudio, así como de la sociedad en general.

Lo que es muy sintomático, es que tampoco existe un planteamiento común elaborado por los docentes respecto a estas condiciones, sólo denuncian pero pero no hay un proyecto o programa que se derive del esfuerzo común, para combatirlo; sólo se advierten intentos individuales e inconexos para hacer algo.

Cuando Castoriadis plantea alguna alternativa ante este avance, señala que:

(...) lo que se requiere es una nueva creación imaginaria de una importancia inexistente en el pasado, una creación que ubicara en el centro de la vida humana otras significaciones que no sean la expansión de la producción y del consumo, que plantearan objetivos de vida diferentes, que pudieran ser reconocidos por los seres humanos como algo que vale la pena. Esto exigiría evidentemente una reorganización de las instituciones sociales, relaciones de trabajo, relaciones económicas, políticas, culturales (Castoriadis, 1997, p. 119).

Por lo evidenciado por los profesores, cabría hacernos algunos cuestionamientos: ¿estamos, como sociedad, en condiciones de establecer nuevas significaciones imaginarias sociales o significaciones individuales nuevas o diferentes que orienten la vida social? ¿se encuentran en la posibilidad de resignificar su práctica docente y sus condiciones laborales? ¿los profesores podrán quitarse de encima cien años que lleva la escolarización del sistema educativo, de obediencia y sumisión? ¿se encuentran (nos encontramos) preparados y en condiciones para realizar cambios de esta envergadura?

6.1.5 Prácticas docentes y de formación que tienen que ver con el cuidado de sí mismos y de los demás.

Como ya se ha visto anteriormente, las prácticas de cuidado de sí mismo son constitutivas de los sujetos mediante acciones que tienen que ver con “esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por

su cultura, su sociedad y su grupo social” (Foucault, 1994, p. 125). En este sentido, es que las tecnologías del yo que desde la época antigua se practicaban y que son recuperadas por Foucault, nos permiten identificar estas prácticas. Por otra parte, Larrosa, siguiendo a Foucault, propone cultivar la experiencia de sí mismo mediante estas tecnologías, con el propósito de constituirnos conscientemente como sujetos mediante los prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva es que la categoría Prácticas docentes y de formación que tienen que ver con el cuidado de sí mismo y de los demás se propone para identificar las formas en que los docentes significan sus prácticas, tanto con sus estudiantes como con sus colegas. Las subcategorías consideradas para la revisión de las formas en que significan sus prácticas son: *diálogo e intercambio con otros profesores; reflexión sobre su práctica en lo que piensa, dice y hace; espacios y formas en los que desarrolla la experiencia de sí mismo y manifestaciones de compromiso con los demás.*

La primera de las subcategorías de esta gran categoría se refiere al de *diálogo e intercambio con otros profesores*, en la cual queda sistematizada la información surgida de su discurso respecto a las formas en que se-dicen y se-narran (de acuerdo a la institución del *legein*), en cuanto a las maneras en que se expresan de ellos mismos y entre ellos, así como la finalidad con la que lo hacen.

En sus propios decires queda evidenciada la doble imagen que menciona Larrosa, tanto la referencial como la expresiva, en las representaciones que tienen de sí mismos y que expresan a los demás, pero con las posibles consecuencias que esto les acarrea en ocasiones.

Así tenemos que los mentores expresan la necesidad de que haya espacios para que puedan intercambiar puntos de vista y opiniones con madurez, frente a frente. Sin embargo en las escuelas no se puede llevar a cabo enfrente de los compañeros, por temor a la censura de ellos (satanización) o por el temor a las sanciones que el director les pueda infringir.

Los maestros dicen que en estos espacios pueden tener apertura a abrir los problemas que han tenido ya que todos los han tenido “pegué, insulté y de ahí la importancia de reconocerlos y socializarlos para que el problema no se quede ahí,

donde empezó y sí tratar de encontrar una opinión que se adapte a nuestras necesidades”. En los Consejos Técnicos no existe la confianza para hacerlo, ya que sólo algunos profesores lo hacen y siempre son los mismos, lo cual los evidencia y los demás quedan como si no los tuvieran.

Reconocen que tienen una gran capacidad de escucha y que por lo mismo, cuando pueden platicar y comentar con los demás, eso les da paz y tranquilidad. Dialogar les permite encontrarse a sí mismos, aunque señalan que es un proceso largo. Un ejemplo de ello es cuando dicen:

Algo muy importante que me llevo del día de hoy, siempre lo he tenido presente pero hoy me fortalece mucho más, es el diálogo, el diálogo, el saber escuchar a cada uno de ustedes y cuando llegue yo a mi escuela pues compartir todas estas situaciones para verlas en equipo.

El diálogo les permite apoyarse y aconsejarse para resolver mejor una situación escabrosa como cuando una profesora le dijo una grosería a un niño que se quedó con la calma cuando hubo un simulacro y ella pensó que temblaba; sus compañeros le sugirieron que le explicara al niño y se disculpara.

Los docentes manifiestan cómo realizan la práctica de la *paresia* (sin conocerla como tal) al expresar que todos los maestros deben asumir el compromiso de trabajar dando su mejor esfuerzo. Recordemos que el discurso que se pronuncia en la *paresia* implica compromiso y constituye un pacto entre el sujeto que enuncia y el sujeto de la conducta, ya que el sujeto que habla se compromete a hacer lo que dice y a ser sujeto de una conducta que lo vincula a la verdad que formula.

Señalan que tener compromiso como docente implica que se haga lo mejor en la cuestión administrativa o en lo didáctico, para lo cual hay que investigar, actualizarse, innovar y experimentar. Es seguir con lo que se está haciendo de la mejor manera posible. Dicen que “es mucho trabajo, ya que hacer algo diferente, además del trabajo, nos expone al ridículo, pero hay que perder el miedo a las autoridades y a los demás, aunque sí es necesario tener mucho cuidado ya que los padres o los compañeros nos pueden acusar por hacer algo que para ti y para los niños es bueno, independientemente de tener doble turno, ya que la elección es mi

responsabilidad, además de que reciben el mismo sueldo”; comentan que muchos quieren evadir ese compromiso haciendo funciones sindicales.

El compromiso tiene que mantenerse durante toda la empresa que emprendan y no dejar que se caiga, por lo que hay que cambiar la “idiosincrasia” para establecer el compromiso y lograr lo que se quiere. Teniendo bien claras las metas que se proponen, es como pueden ir avanzando pero hay que dejar de lado las envidias y el trabajo individual.

Algunos profesores comentan sobre las tareas que han tenido que realizar con sus alumnos, las cuales no sólo se refieren a la enseñanza, sino a la atención de sus alumnos para curarlos de sus heridas, para llevarlos a registrar, ya que por la ignorancia de los padres ellos no lo habían hecho. Por lo mismo consideran que sí les dan luz, que se ponen la camiseta en su trabajo, ya que van por los niños a su casa para que no deserten o los han acompañado a inscribirse a la secundaria y mantienen lazos después de mucho tiempo en el que ya no son sus alumnos.

Con estos ejemplos podemos dar cuenta de la forma en que se relacionan la *paresia* y la *psicagogía* en la práctica de los docentes con lo que se trabajó, ya que tratar de tener cierta congruencia entre lo que piensan, dicen y hacen, tanto entre ellos mismos mediante el diálogo, así como desarrollar la escucha hacia sus estudiantes.

Respecto a la subcategoría *reflexión sobre su práctica en lo que piensa, dice y hace*, varios profesores dan cuenta de algunos “errores” cometidos a lo largo de su práctica con los niños o en el ámbito administrativo, señalando la inexperiencia, la falta de conocimiento o la desesperación como motivos de esos errores; hacen énfasis en que no los volverán a cometer ya que aprendieron de ello, por lo que señalan que “aceptar que cometemos un error es evitar volver a caer en lo mismo”.

Comentan que es conveniente que los profesores se den cuenta que a veces son arrogantes y no son capaces de disculparse y reconocer que hicieron mal algo, sobre todo cuando son los niños con quienes se comete el error. También reflexionan sobre la trascendencia que puede tener un regaño para los niños, ya

que se hieren sus sentimientos al no conocer lo que hay detrás de alguna conducta, como no llevar la tarea, ya que a veces trabajan y no cumplen por eso.

Manifiestan el criterio de satisfacción con su trabajo (deseo de ir a trabajar con muchas ganas), como un elemento importante de autoevaluación de su práctica, así como los resultados obtenidos por sus alumnos en los diferentes eventos en los que participan (olimpiada del conocimiento). Una forma más de satisfacción por su trabajo, es que el grupo con el que trabajan, lleve a cabo algunas formas de imitación de las conductas que ellos tienen, desde la apariencia, las actitudes, hasta los hábitos y conductas; también los deja satisfechos que sus alumnos los saluden y abracen aunque ya no estén cursando el grado con ellos, así como que los padres se les acerquen a platicar cuando sus hijos ya no están inscritos con ellos.

Comentan que si se sienten satisfechos con su trabajo, entonces no debe importarles lo que otros digan, ya que la satisfacción es lo importante, por lo que proponen que hay que revalorar su quehacer en función de ella. Para ello hay que cambiar la “forma de pensar para sentirse satisfechos con el trabajo en función de lo que quisimos hacer y los resultados obtenidos, para así convencer a los padres de familia de esos buenos resultados y que nos comprendan en el trabajo”. El que los niños con su entusiasmo les hagan olvidar sus problemas cotidianos, es otra forma más de la satisfacción que tienen con el trabajo. Otro elemento importante que consideran como indicativo de que están trabajando bien, es la actitud que tienen hacia los cambios que vienen (sin especificar cuáles).

También expresan que tienen rasgos negativos como el temor a mostrarse, la tendencia a ocultarse, el que los profesores jóvenes siempre quieren tener razón porque apenas están saliendo de la Normal y dicen que traen otras ideas más recientes y son innovadores. Una cuestión que juzgan no muy conveniente es que el trabajar doble turno y el paso de los años, son factores que van acabando con sus deseos de cambiar, de ser innovadores, de hacer material didáctico como lo hacían en la Normal y también los limita a realizar actividades de campo con los niños.

Los maestros demuestran el deseo de enfrentar las situaciones nuevas, encontrando el lado positivo y aprovechando la oportunidad que se presenta para realizar cambios y hacer propuestas que mejoren el entorno. También reflexionan sobre las limitaciones que ellos mismos se imponen para ejecutar acciones solicitadas, ya que lo “piensan” demasiado en vez de ser espontáneos y eso provoca que se replieguen de llevar a cabo algunas cosas.

Otro aspecto sobre el cual emiten su juicio respecto a sí mismos como gremio, lo hacen al señalar que son uno de los gremios más grandes de América Latina con un sindicato que no los apoya ni los reconoce, por lo que es evidente que no tienen conciencia de clase, no se comunican ni se protegen entre ellos, como lo hacen otros profesionales, pero si se agreden, se descalifican y no se apoyan, por lo que es necesario cambiar en ese sentido. Los profesores señalan que les falta una visión política, porque tuvieron su tiempo para aprovechar la Carrera Magisterial, pero sólo se dividieron por querer ganar más.

Consideran que el tener espacios para recordar sobre su formación y práctica docente, en ocasiones les conflictúa, pero reconocen que estos espacios les permiten realizar una valoración de esa práctica. Asimismo, al reflexionar sobre la forma en que han resuelto los problemas que se presentan con los niños (enfrentarlos, ponerse al mismo nivel de ellos insultándolos o retándolos, decirles groserías), consideran que no ha sido la mejor forma de hacerlo pero les ha resultado en los momentos de desequilibrio por los que han pasado.

El trabajo de dramatización, mediante las pautas que marca el psicodrama, sobre las problemáticas más difíciles que han enfrentado, como un método por el que se puede ayudar a una persona, en este caso a los docentes, a explorar las dimensiones psicológicas de sus problemas por medio de la representación de situaciones conflictivas, promovió que la reflexión se hiciera en colectivo y que ellos mismos vieran que las soluciones que en su momento dieron a esos problemas, no fueron las mejores que podrían darse, ya que los situó en una perspectiva de inmediatismo y falta de perspectiva ante las consecuencias de sus actos. Asimismo, la participación en el dispositivo grupal les permitió colocarse en un espacio transicional en el cual se hacen evidentes transformaciones, cambios y

desarrollos en las personas que forman parte del grupo, como lo favorece el trabajo en los grupos de formación.

En la subcategoría *espacios y formas en los que se desarrolla la experiencia de sí mismo y la de manifestaciones de compromiso con los demás*, los profesores participantes en el dispositivo grupal se encuentran en vías de transformarse constantemente, de acuerdo a los valores que consideran importantes para realizar su labor, pero a la vez se sienten en medio de la afectación que hace el poder (lo perciben, básicamente, de sus autoridades inmediatas) a su práctica docente, ya que les limita no permitiéndoles “formar a los alumnos”.

Mediante el dispositivo grupal trabajado con los profesores de educación básica, se trató de desplegar estas dimensiones (expresar-se, narrar-se, ver-se, juzgar-se), con la finalidad de identificar las formas en que los docentes apuntan a una construcción de sí mismos y de sus estudiantes, mediante el favorecimiento de la experiencia de sí. Desde esta mirada, la fabricación del “doble” de los maestros se fue dando en su participación en el trabajo grupal, pero sobre todo, con el espejo que representaron ellos mismos al ver-se, expresar-se, decir-se y juzgar-se.

En el encuentro con el otro para dar-se forma, para cambiar-se y cambiar sus prácticas, los profesores reconocen la necesidad de que en cada escuela el colegiado sirva para apoyarse en los problemas que tienen en su práctica o de lo contrario la escuela “no va a funcionar”, ya que en el colegiado se buscan las soluciones. “Se puede ir avanzando poco a poco, no querer resolver todo de una vez y darse tiempo para hacer los intercambios (en horas de Educación Física) mediante breves preguntas “¿qué se te ha ocurrido, qué hacemos para siguiente semana o el siguiente mes? Vamos así de pasito en pasito pero todos juntos podríamos hacer algo”.

Así dejan acotada la necesidad del encuentro con el otro, de cambiar su mirada respecto a las soluciones a los problemas prácticos que se les presentan mediante una relación reflexiva entre ellos, aunque no hablan sobre un cambio que pudiera darse en sí mismos; consideramos que de alguna manera, al abordar los problemas que les aquejan están trabajando sobre la *forma de la existencia*.

Una evidencia del gobierno de sí mismo que realizan incipientemente los profesores (que tiene que ver también con la autonomía), la encontramos cuando se refieren a la dimensión valoral de su trabajo, ya que señalan que nadie se los va a imponer (los valores), que ellos los tienen que poseer y “dominarlos” con el cultivo personal, aunque algunos profesores confunden lo valoral con los saberes que poseen, ya que dicen que esos valores se encuentran en ellos, sin reconocer la cuestión histórico-social en los que se dan.

Sin embargo, algunos de ellos rescatan la idea de que hay que educar (se entiende formar) en valores, pero señalan que esos valores son diferentes en cada lugar y que los valores con que fueron educados ellos, no son los mismos que en otros países, por lo que les cuesta trabajo reconocer otros modos de ser.

Se trabajaron juntas las dos últimas subcategorías por considerar que están íntimamente relacionadas ya que en los espacios de encuentro con los demás es en los que desarrollan los compromisos que configuran hacia los otros.

6.2. Las significaciones de los docentes respecto a la formación en servicio

Al momento de abordar la formación de los docentes desde la visión teórica, se consideró a la formación como inmanente al ser humano, así como a la responsabilidad en la tarea de dar-se forma y de contribuir a que los otros trabajen sobre sí mismos, por lo cual es importante identificar cómo los profesores miran la formación que han tenido, desde la inicial, hasta la que se da en servicio.

Para llevar a cabo este análisis, nos basamos en la información que se sistematizó en la categoría *Prácticas docentes y de formación que tienen que ver con el cuidado de sí mismo y de los demás*; también se recupera la información obtenida de los cuestionarios implementados, así como de las notas de campo, contrastando la información de estos instrumentos, a la manera de triangulación.

Así tenemos que cuando hablan de la formación inicial, dicen que de la Normal salen mal preparados, aunque se agrega la prepa, faltan relaciones humanas, porque “somos muy prepotentes, hasta que te encuentras tú mismo”. Asimismo comentan que “la formación que se da en las Normales está dirigida a las escuelas

modelo porque cuando nos enfrentamos a la realidad, no sabemos qué hacer”. Esto revela la inconformidad de los mentores respecto a la formación inicial que tuvieron.

Además de la preparación que tienen en la Normal, indican que “es necesario que el profesor se vaya formando en valores, evitando la prepotencia y el mal trato a los alumnos y padres, es encontrarse con uno mismo y sólo se puede hacer de forma individual, aunque es un proceso largo”, reflexión que nos orienta a considerar la formación en servicio y la relevancia que tiene para ellos, al sentir incompleta y deficiente la primera formación.

Cuando mencionan sobre cómo entienden la formación en servicio, la mayoría de los profesores participantes la entienden sólo como “actualización o perfeccionamiento, que puede ser autodidacta o realizada por instancias especializadas mediante cursos, talleres, diplomados y posgrados”; algunos más la refieren como el adecuado uso de herramientas y materiales que les son proporcionados por las instancias formadoras o por sus autoridades. También se refieren a este tipo de formación como acompañamiento a los profesores en su ejercicio profesional, mediante los cursos que toman y como “actualización permanente no importando años de servicio”.

Cabe destacar la mirada instrumental y heterónoma con la que identifican los procesos formativos a los que están sujetos⁸⁵, ya que los cursos y talleres son obligatorios para los profesores al inicio de cada ciclo escolar y no los pueden obviar, tienen que hacer lo que les señala la normatividad al asistir a ellos; además de que estos cursos y talleres ya están diseñados previamente y los profesores no tienen cabida para hacer sugerencias respecto a los temas a tratar y la manera en que se imparten.

Al respecto sólo se cuestionan las maneras en que la preparación para las clases en los TGA se hacen, ya que opinan que la revisión de los textos de todos los grados es algo que les hace perder tiempo y no les permite centrarse en el grado

⁸⁵ Aquí nos referimos a la palabra sujetos en el sentido de estar sujetado, de no tener otra alternativa, de depender de ello.

con el que van a trabajar. Consideran que los programas no contemplan las problemáticas que se dan en los contextos en los que ellos se encuentran.

Sin embargo no se cuestionan sobre la posibilidad de retomar en sus manos estos procesos formativos, cuando son ellos los que conocen sus necesidades de formación, se quedan en una explicación de lo que es su formación sólo desde una lógica conjuntista identitaria, sin trascender esta condición propia del gremio.

Por otra parte, destacan las conceptualizaciones de algunos profesores, que la identifican con:

(...) reforzar las prácticas, reflexionar sobre ella, reconocer cómo es la práctica, me permite cambiar con lo que no estoy convencido; proceso de aprender y reformular o reorientar conceptos y maneras de proceder a partir de la experiencia cotidiana, haciendo un análisis de mi labor para ajustar aspectos no favorables; preparación continua para la mejora de la práctica docente.

En estas últimas formulaciones se subraya ya una relación de reflexión sobre las prácticas, reconocerlas, para reorientarlas y señalar los cambios necesarios a partir de la experiencia en la mejora de las mismas.

Sin embargo, queda fuera de toda enunciación lo que significa para los docentes la formación, el caos, su organización, la transgresión de la propia forma, la posibilidad de darse nuevas formas, la autorreflexión, la experiencia que se refiere a una práctica colectiva y hasta un determinado modo de pensar; así como la experiencia que está relacionada con la alteridad, por la que la relación con uno mismo no puede estar desligada de las relaciones con los otros. Queda fuera de su visión “ (...) otra organización de la paideia para formar ciudadanos capaces de gobernar y ser gobernados (...)” (Castoriados, 1997, p.120)

Una idea expresada uno de los mentores, sale de la lógica general que se manifestó en los cuestionarios individuales, y se refiere a “Un compromiso social con la educación del ser humano, sin eludir mi posición crítica con las políticas de injusticia y desigualdad, actualización continua”. Aquí aparecen algunos de los elementos abordados en los referentes de la teoría de la formación como immanente al ser humano: la concibe como un proceso de formación del ser

humano y no sólo de su conocimiento, una postura crítica respecto al contexto en el que se ubica y un proceso continuo.

Por otra parte, en el discurso verbal, al ver-se y expresar-se, los maestros dicen que:

(...) si no hay colegiado no va a funcionar la escuela, cuando hay muchos problemas entre todos para encontrar las soluciones; si el colegiado es una instancia y no sólo cuando vienen las presiones; si se asume el compromiso, quitamos el ego y decimos no puedo y en eso, empieza la solución.

Por lo que se advierte que reivindican en un espacio diferente, una construcción conjunta de la alteridad para la formación.

Asimismo se observa el rescate del otro y de la experiencia, en la atención a los problemas de la escuela para considerar los procesos de formación cuando plantean que:

(...) es necesario que para atender un problema con los niños, todos los profesores de la escuela y los ATP's tienen que ver qué hacer, ya que el niño es de la escuela, está dentro de la escuela y lo tienen que atender independientemente del contexto en el que él se encuentre. Aunque conocemos algo de sociología, de psicología, no somos especialistas y entre todos podemos aportar alguna solución, dar alguna idea para resolverlo mejor, ayudarse entre todos, como compañeros; compartir las experiencias que han tenido y no cerrarse en el aula, sin que nadie sepa lo que ocurre tras la puerta.

Esto también se manifiesta cuando se refieren a las observaciones que hacen las autoridades a su práctica; dicen que

(...) es necesario que digan las debilidades, pero también las fortalezas, de lo contrario se actúa para quedar bien con la autoridad; la evaluación tendría que ser para crecer y a través de eso, modificar, pero hacer lo mejor posible, independientemente de que lleguen a evaluarnos, independientemente de las guías Stalin. No todos las conocemos, hay que investigar en qué consisten.

También se hace necesario identificar si sus concepciones sobre la formación en servicio corresponden con la manera en que les ha apoyado para la realización de su práctica o para otras cuestiones. En este tenor, sus respuestas sobre este aspecto no son muy diferentes de lo manifestado en sus ideas sobre la formación, ya que la mayoría de ellos señalan que les ha permitido:

Mejorar planeación y actividades, nuevas estrategias, nuevos conceptos, apoyo a la labor, conducción del grupo, clarificación de los nuevos modelos educativos. Implementar estrategias para mejorar el aprendizaje. Estar actualizado con los materiales que dan y saber cómo trabajarlos. El uso de tecnologías como apoyo al trabajo. Aplicando lo aprendido. Para no perder el rumbo de lo que demanda la institución.

En estas conceptualizaciones, vemos que la visión instrumental prevalece, ya que la finalidad de la formación sólo significa para ellos llevar a cabo una serie de prescripciones y manejar herramientas que son útiles para hacer mejor su quehacer, lo que es acorde con la misma visión sobre lo que consideran que es la formación, algo externo a ellos.

Sin embargo, podemos encontrar otras ideas que resultan diferentes por cuanto que identifican otros aspectos que la formación les puede aportar y ya no sólo desde un plano instrumental, sino que se relaciona con una mirada hacia cambiar las formas de realizar la práctica docente, realizando una serie de ejercicios (como lo plantea Sloterdijk) o experimentos que los lleven a lograr el propósito, así lo refieren:

Cambiar, experimentar, tener alternativas, modificar o reforzar mi convicción sobre la práctica. Identificar situaciones a fortalecer, reconocer oportunidades de mejorar, reconocer la labor de los maestros y el compromiso con lo que se hace. Asimismo, poder argumentar, discutir y debatir opiniones; enriquecimiento del acervo cultural para brindar elementos con padres y compañeros, aprender la diversidad de personas.

Estas palabras corresponden a los profesores que expresaron ideas diferentes, respecto a la formación, de la mayoría de los integrantes del grupo.

Encontramos que a manera de deslindar cierta responsabilidad sobre no participar en procesos formativos, señalan que: “Es poco tiempo el que podemos ocupar para tomar cursos y actualizarse, por trabajar doble turno”, pero al mismo tiempo indican que es necesario “comprender la importancia de seguirse preparando, teniendo teoría y práctica a la par”.

La participación en el dispositivo grupal permitió que los docentes se sintieran en un espacio diferente de comunicación, intercambio y reflexión con ellos mismos, de exponerse ante los otros sin la censura a la que están acostumbrados, de permitirse dejarse tocar por lo dicho por los demás, visualizando que un espacio

similar es posible para atender sus carencias de formación y para la solución de los problemas de su práctica, lo cual expresan cuando señalan otros tipos de formación en servicio que les pueden apoyar:

Lectura, investigación en círculos de estudio, diálogo en colegiado, cursos, experiencias de otros compañeros, trabajo colegiado, responsabilidad y respeto para los demás. Sugerencias de los profesores de USAER, del director o de algún especialista. Curso para apoyar a alumnos con TDH. Círculos de estudio, de forma presencial o en línea. Apoyo de especialistas en diferentes áreas.

Advertimos que la mayoría expresa que los espacios diferentes a los cursos ya consabidos, podrían ser más convenientes porque favorecen otro tipo de condiciones para que los profesores aborden las cuestiones profesionales, pero también las personales que, muchas veces, frenan su participación, como son la censura, la crítica negativa o la descalificación. En este sentido proponen “Talleres y círculos de estudio, en los que se pueda atender la demanda creciente donde se multiplican los desafíos para lograr y consolidar una sociedad de ciudadanos plenos, con cobertura más amplia”.

De igual manera, algunos de los participantes en el dispositivo grupal manifestaron su pertenencia a alguna organización en red (no necesariamente en el ámbito educativo) y otros más se mostraron interesados por participar en algún espacio en el que puedan comentar sus problemas, trabajar juntos por las soluciones y proponer nuevas formas de enfrentarlos, llámense círculos de estudios, colectivos o redes.

La apertura que muestran los docentes hacia nuevas formas de relacionarse para llevar a cabo los procesos de formación, dejando de lado lo que las autoridades les indiquen, nos muestra que la formación mediante la organización en redes profesionales y de investigación representa un campo de posibilidades para que se organicen de esta manera y así arribar a los propósitos que se plantean, tanto en lo profesional como en lo personal.

Sin embargo, no dejan de contemplar los espacios más formales: “Talleres, cursos, asociaciones, diplomados, maestrías, doctorados, formarse en inglés para ubicarse mejor en el mundo globalizado, curso para el apoyo adecuado y profesional a niños con NEE (necesidades educativas especiales)”.

También encontramos quien defiende la idea de “Año sabático con estudios obligatorios” como una opción de formación en servicio, al igual que en las universidades.

Por las formas de referirse a la formación en servicio y los aportes que ésta les puede ofrecer, advertimos que para los docentes no resulta significativa esta instancia en el proceso de mejora de su práctica y, mucho menos, como una oportunidad de conformarse como sujetos de experiencia, desde la visión foucaultiana.

Resulta significativo que para la mayoría de los profesores que participaron en el dispositivo grupal, cuando en el discurso se refieren a la formación en servicio, la consideran como actualización o capacitación, desde una óptica más bien instrumental en la que sólo se orientan a revisar programas, de manera acrítica y sin cuestionar los contenidos o metodologías y estrategias didácticas que se proponen; de ninguna manera consideran estos espacios formativos desde una perspectiva ética vista como arte de vivir, como una reacción frente a las condiciones y técnicas de dominación, muy por el contrario, expresan lo irrelevante que resultan estos espacios para ellos.

Los talleres de capacitación en que se dedican a la revisión de los programas de estudio, tampoco les resultan significativos, pues además de que analizan lo de todos los grados y no sólo el del grado que les corresponde, divagan mucho por la falta de organización adecuada y comunicación.

En los espacios formativos, generalmente, tratan de llevar a cabo las técnicas que aprenden en su práctica docente, pero hacerlo de forma mecánica no les permite reflexionar sobre su misma práctica, ya que sólo toman lo que sienten que les es empático, con lo que se identifican y no lo reflexionan de acuerdo a las situaciones que están enfrentando.

Asimismo comentan, como ejemplo de la irrelevancia de la formación en servicio, que la maestra del diplomado que cursan (en la Dirección 5): “ya está ahí desde hace 20 años y está bien loca porque no nos dice el por qué de las correcciones que nos manda a los trabajos, aunque le preguntamos; sacamos de los libros lo que escribimos y así lo mandamos y ella dice que está mal, pero no da la razón”.

Por lo anterior, acaban por no hacer las correcciones y así mandan el trabajo para la evaluación. Estos comentarios fueron registrados en las notas de campo, al darse en uno de los espacios intersticiales con la participación de sólo algunas profesoras del grupo, los cuales nos dan cuenta de los procesos dinámicos en los que se mueven la intersubjetividad de estos participantes.

Expresan asimismo que en los cursos de Carrera les dan estrategias y herramientas para aplicarlo en su práctica y su deseo es hacerlo lo mejor posible; de esta forma evidencian que para ellos la formación es esperar a que les den y no crear el movimiento que les permita dar-se su propia forma como docentes.

De ahí que la formación como inmanente al ser humano está fuera de su lógica conjuntista identitaria, ya que ellos mismos no fueron formados en sus hogares ni en las demás estructuras de acogida bajo esta dinámica; estas estructuras de acogida de las cuales proceden los profesores tampoco han cubierto la expectativa que señala Duch en cuanto a que tendrían que ser instancias críticas y formar a los que acogen en el arte de la crítica y la de formar en criterios.

Es de destacarse que los docentes realizan una incipiente práctica de autorreflexión cuando hablan sobre la formación, más no cuando la llevan a cabo y señalan que se dan cuenta de que “todo lo vivimos día con día, pero a veces se nos olvida esa parte teórica que a veces dejamos de lado y que es muy importante tener muy presente” por lo que consideran que se requiere de más espacios de reflexión que les permitan modificar sus actitudes y prácticas.

Una reflexión que surge al comentar sobre la necesidad que ven los profesores del perfeccionamiento continuo para mejorar la práctica docente, es que si ese proceso es continuo “entonces toda la vida vamos a tener que recomenzar o reseguir”, lo cual responde a la lógica de la formación permanente en tiempos de cambios acelerados impuesta por el mercado y no tanto a mirar la formación como un proceso constante de re-significación y re-construcción de sí mismos.

6.3. Cómo significan su práctica y su experiencia los profesores.

Las significaciones que han construido los docentes acerca de lo que para ellos es la práctica docente, se identifican tanto en su discurso al participar en el dispositivo grupal, como en las respuestas al cuestionario en el que se les pregunta

específicamente ¿Qué es para mí la práctica docente? y ¿Cómo realizo mi práctica docente?.

Respecto a qué significa la práctica propia, una gran mayoría de ellos dice que:

Son todas y cada una de las acciones que intervienen en el proceso educativo que permiten arrojar resultados dentro y fuera de la escuela. Es la demostración experimental de capacidades para dirigir las actividades docentes que se realizan en el aula, es una actividad real. Proceso a través del cual implemento, planeo, ejecuto y llevo a cabo acciones con un fin establecido, dirigido a un grupo específico en donde entran factores sociales, culturales, afectivos, intelectuales; proyecta una imagen, un modelo a seguir, líneas de trabajo. Labor que desempeño ante grupo; gestión realizada ante las instancias para llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Llevar a cabo su trabajo sin pensar en qué se va a recibir a cambio; compromiso a la labor haciendo lo que corresponde en tiempo y forma. El trabajo que se realiza diariamente en el aula o en la escuela.

En estas significaciones encontramos claramente los conceptos con los que fueron formados los profesores en la Normal⁸⁶, ya que identifican los elementos que señala Bazdresch respecto a la práctica, al conceptuarla como una acción objetiva, real, con fines y resultados, con fases y elementos que la constituyen. Asimismo se observa que aún se encuentra la idea del modelo a seguir como una reminiscencia de las certezas que estaban presentes en los tiempos modernos, así como la idea de que hacer lo que se tiene que hacer en “tiempo y forma” constituye una práctica, lo cual trae a cuenta el visión prescriptiva que prevalece en muchos de los profesores.

Otras concepciones expresadas por los docentes, van más allá de esta perspectiva oficialista, las cuales contemplan el despliegue de la formación del sujeto:

Formar seres humanos de bien con conocimiento para entender el medio y la vida. La misión de mediar entre el niño y el mundo, de tal manera que se integre minimizando el riesgo de rechazo; formar seres humanos de bien, con conocimientos para desarrollarse en su medio. Es como ser un mago; trabajar sobre situaciones que van más allá de aplicar estrategias y técnicas de enseñanza aprendizaje, hay que motivar, despertar su curiosidad, entender a los padres. Manejo de situaciones pedagógicas, afectivas, sociales y valorales que impactan en la vida de los estudiantes; poner en experiencia

⁸⁶ Encontramos que por lo menos seis de los profesores participantes en el dispositivo grupal son egresados de la Normal hace poco tiempo (de 1 a 3 años).

estrategias que se deban reformar. Es un proceso formativo en donde conjuntamos esfuerzos del colectivo, con metas específicas.

En estas ideas se advierte la asunción de un trabajo que tiene que ver con la formación de seres humanos, con la formación de éstos para la vida y para/en la sociedad, que consideran al hombre en la incompletud de su naturaleza, pero con las posibilidades de desarrollarse en todas sus dimensiones, en un desplegar su relación consigo mismo y con los demás; además reconocen la necesidad del trabajo con otros, identifican a la alteridad como constitutiva de la formación. De igual manera colocan a la experiencia en movimiento, con la finalidad de permitirles “reformular” sus estrategias aunque todavía sigue prevaleciendo la mirada hacia afuera en la formación y la experiencia, es formar a los otros, no contemplando la autoformación, es reformar las estrategias, no a sí mismo.

En el discurso que surge a raíz de la participación en el dispositivo grupal, algunos profesores comentan sobre las tareas que han tenido que realizar que no sólo se refieren a la enseñanza, sino a la atención de sus alumnos para curarlos de sus heridas, para llevarlos a registrar, ya que por la ignorancia de los padres ellos no lo habían hecho.

En esta concepción de su práctica se refieren a las relaciones que se dan con los alumnos más allá de la enseñanza y que se abocan a la atención de necesidades que para los niños y la sociedad son importantes; al convivir con los niños fuera de lo establecido en la relación profesor-alumno de forma institucional, están abriendo la posibilidad de afectación hacia el otro, al cuestionarles por sus propósitos en la vida, sobre lo que quieren lograr para ellos mismos y su familia. Esta visión da un paso más allá de las anteriores ideas de los profesores, pero todavía no denota que el profesor esté autoformándose al realizar su práctica, ya que no hay una mirada de sí mismo y sí prevalece la idea de lo que se les “da” a los demás.

En cuanto a la forma en que realizan su práctica, hallamos también visiones instrumentalistas y reduccionistas orientadas a la:

Preparación de mis clases, en un ambiente agradable, ambientando el salón. Tener diversidad en las experiencias de aprendizaje, contextualizar los aprendizajes a través de ensayo y error. Controlar situaciones con los padres, que alumnos y padres sientan que

somos parte de ellos. Se ha encaminado a cumplir con entrega de reportes y trabajos, resultados en comparación con otros grupos o escuelas. Falta conocer las condiciones de los alumnos para considerarlas en su labor.

Los mentores señalan la necesidad de que haya congruencia entre sus planeaciones y lo que realizan en su aula, ya que les puede acarrear problemas con los padres cuando hacen otro tipo de trabajo que les causa alguna incomodidad, como contar cuentos de terror o decir palabras coloquiales a los niños, que si está contemplado en su plan no habrá problema, lo que es consecuente con la norma y la prescripción.

Pero al mismo tiempo nos encontramos con otras formas de entender el trabajo docente que miran la realización de la práctica optimistamente y considerando a los niños y sus requerimientos, que tratan de establecer algún tipo de relación con los alumnos, sus padres y el contexto:

Ganarse la confianza de los alumnos, sin perder de vista las competencias del grado. Acercarse a los compañeros para enriquecer la práctica. Con entusiasmo y compromiso, de acuerdo a las necesidades del grupo, reflexionando acerca de sus procesos de formación. Conociendo al grupo, conocimiento del programa y llevarlo a la práctica con adecuaciones necesarias, partiendo de lo que saben. Identificar necesidades de los niños, realizar conversaciones con ellos para conocer sus gustos e intereses. Intercambio y socialización con mis compañeros.

En el discurso expresado por los maestros, refieren su práctica cuando consideran que:

(...) debemos conocer los intereses de los niños, así como lo que es relevante para ellos y de ahí partir para las clases sin querer sólo cumplir el programa o llenar los libros (no importando Enlace), no agredirlos y sí empezar a ganárselos nos ayudará también, y más que infundirles temor, será mejor el respeto porque así no querrán fallarle a su profesor. Tenemos que darle tiempo a conocer mejor a los alumnos y no dejarse llevar por la ansiedad que genera la Olimpiada o los exámenes.

Al referirse a dos situaciones, la prescriptiva (cumplir con reportes, preparar clases, pruebas) y la que los orienta a una relación consigo mismo, al ver-se con temor ante las prescripciones, pero con el deseo de ejercitarse en una dinámica de alejarse de las costumbres y los hábitos, se mira a los profesores ante un caos

promovido por ellos mismos en el dispositivo grupal, ante el cual emiten respuestas que denotan un movimiento interno de cuestionamiento, duda y de querer apegarse a sus certezas anteriores al mismo tiempo que quieren cambiarlas, haciendo esfuerzos por organizar ese caos suscitado, temiendo y a la vez buscando la transgresión de la propia forma que han construido hasta el momento.

Una construcción diferente sobre la forma de llevar a cabo su práctica nos dice:

De forma adecuada pero aún no satisfecha por los resultados. Con errores y fallas que se han mejorado a través del intercambio y socialización de conocimiento y experiencias con otros compañeros. Se toman en cuenta: observaciones directas, perfil grupal, diagnóstico, planeación apegada a planes y programas, ejecución, evaluación.

En esta reflexión podemos subrayar la relación de autorreflexión de la profesora consigo misma y con los otros, al dar cuenta de las fallas y de las formas en que las puede ir subsanando; esto nos permite decir que se ubica desde una posibilidad de auto-con-formación como sujeto docente y que se acerca a considerar a su experiencia y la de los demás como “una alteración, una transformación de la relación que mantenemos con nosotros mismos y con nuestro universo cultural, dicho brevemente, con nuestro saber” (Schmid, 2006, p. 217).

Esta situación también se manifiesta en el discurso del dispositivo grupal cuando los docentes comentan que son empáticos (piensan en los otros) al llevar a cabo diversas acciones, al valorar las posibilidades que se pueden dar tratando de formular diversos escenarios. Una vez que lo logran, se comprometen voluntariamente a realizar las actividades propuestas. También lo advertimos cuando expresan que el trabajo en equipo favorece que los profesores se apoyen en sus tareas, retomando las fortalezas de cada uno para lograrlo, así como aprovechando la experiencia de los que son mayores.

Al reflexionar sobre lo que falta que realicen para mejorar su práctica, dicen que:

una tarea que tenemos es dejar de lado son los estigmas o etiquetas con que llegan los niños a su salón y engrandecerlos ante sus padres y los demás, resaltando lo bien que saben hacer algo. Además el recibirlos contentos, con alegría, les hará sentirse bien, así como darles confianza para que se sientan mejor que en su casa. Los maestros nos identificamos con los niños y con el afecto que sienten por ellos.

También se dan cuenta de que tienen errores en la práctica que realizan, los cuales deben convertirse en fortalezas y dejar de lado la resistencia a que los observen, ya que con la observación les podrán decir la forma de mejorar. La observación que les hagan la tienen que ver como un proceso para crecer y a partir de esos errores, mejorar y modificar; no tener miedo a las autoridades y ellos también tienen que cambiar su perspectiva de evaluación ya que no es sólo poner un número, por lo que dicen que:

(...) es tiempo de cambiar en ese sentido, “¿sabes qué?, la regaste”, y que tengamos la madurez suficiente para aceptar mi error y decir “a ver, sí la regué”, y mejorarlo y corregirlo, es lo más difícil, pero ojalá y tengamos esa conciencia como gremio, para ser más unidos, para ser más claros en lo que queremos realmente.

Por otro lado, consideran que la evaluación que les van a hacer próximamente, no va a medir los esfuerzos reales que hacen ya que no son evaluables, por ejemplo, cuando logran que algún niño realice lo que no podía hacer cuando llegó a su aula y, en todo caso, qué les podrán observar cuando hacen lo que pueden con 40 alumnos.

Con estas expresiones surgidas de la autorreflexión sobre sí mismos y sobre sus prácticas de conformación de sujetos, advertimos que su discurso es, en cierta manera, contradictorio con lo expresado en los cuestionarios, ya que al estar reunidos y en la condición de vivenciar estrategias de experiencia de sí, se sienten identificados con los otros en las ideas que han ido acotando entre todos, las cuales al ser compartidas, les llevan a imaginar nuevas formas de realizar su práctica docente, a trabajar para desarrollar la imaginación radical.

Al motivar la generación de la experiencia de sí mediante el ver-se, pensar-se y decir-se mediante la máquina óptica propiciada por la técnica de “Elaboración de máscaras”, los docentes plasmaron en ellas los rasgos que consideran como características positivas de los profesores que pueden favorecer la mejora de la práctica docente y que expresaron como:

Saber escuchar, de mente abierta, estar al pendiente de todo lo que ocurre en su salón, sonriente, innovador, querer saber más y hacer más, darles motivación y ser amables con los niños, protegerlos, formarlos como la oruga que se convertirá en mariposa al ayudarlos a realizar su metamorfosis, darles ejemplo, ser creativo, poner límites muy claros para evitar que los rebasen, dedicados, ser estables y plenos, cuidar su imagen aunque tratando de no alejarse de los niños con una vestimenta de mucho arreglo, ordenado-organizado, sereno, seguro, tranquilo, brindar ternura para acercarse a los niños, respetuoso, que sea una guía, que sea empático con los niños, que le guste cambiar, alegre, estar al nivel de los niños y en las actividades que se realizan con ellos en cuanto a la vestimenta, como para Educación Física; jugar con ellos, contagiarle el gusto por el trabajo, con energía, dinámico, detallista, prevenido, con fortaleza, firme, libertad de pensamiento, disciplinado, con deseos de superarse; con el control sobre sí mismo y de los demás en los momentos que se requiera, sin llegar a ser controlador es una cualidad importante, así como el ser fuerte y firme ya que la profesión lo requiere, pero al mismo tiempo delicado y sensible. Tener una actitud de mucha amplitud, oler a su alrededor y hablar mucho para expresar lo que tiene que expresar, ser saludable para realizar una buena labor y alegre a pesar de las adversidades (físicas, mentales y emocionales) que se les presentan, además de ser un gran observador y tener más conocimientos.

Ser amigos de los niños fue una característica mencionada sólo por un profesor, con cierta reserva, ya que considera que es “un término que los niños hacen muy flexible”.

Estas formas de concretar las significaciones en la figura del profesor, apuntan hacia un ideal al cual les gustaría llegar y del cual sólo poseen algunos elementos, pero que les orienta a moverse de su lugar de pasividad, a activarse, a ejercitarse para conseguirlo o caminar hacia él; a salir de “las costumbres” arraigadas en la práctica que realizan todos los días, de los hábitos que la petrifican. Al referirse a poseer “una actitud de mucha amplitud” podemos darnos cuenta de que están apropiándose de una forma de ser ética, en donde la actitud como estilo de vida les permite ver-se de maneras diferentes a las que los lleva la rutina.

Cuando los profesores se refieren a su experiencia, consideran que también es necesario reconocer que tienen saberes y riqueza producto de ésta, pero que no saben compartirla porque no hay comunicación entre ellos, además de que no comparten por temor a que los supere el otro maestro con quien comparte, pero “no

debemos temer a esto, sino cambiar desde el interior para seguir enriqueciéndonos”.

También comentan que:

(...) a partir de la comunicación de las experiencias que si funcionan y de compartirlas para reflexionarlas, podremos valorar el por qué y para qué se hacen, podemos invitar a los demás para realizar un trabajo colaborativo, el cual es muy difícil de lograr todavía. Lo primero que hay que tener es disposición para comunicarse, para hacerse el tiempo y luego analizar la práctica, para compartirla y luego asociarse.

Consideran que “la disposición y no la queja es lo que favorece ese trabajo de compañeros y que no se queden las ideas sólo en palabras, ya que al hacer un alto para reflexionar, se tiene que llevar a cabo para llegar a la reflexión-acción”. Por lo que el trabajo en equipo favorece que los profesores se apoyen en sus tareas, retomando las experiencias de cada uno para lograrlo, así como aprovechando la experiencia de los que son mayores.

En estas reflexiones podemos dar cuenta de que los profesores están considerando a la experiencia ya no sólo como acumulación sino con la posibilidad de transformar-se en la condición de comunicarla a los demás.

Además, destacan como necesario que:

(...) para lograr ser profesionales de la educación, tenemos que prepararnos en lo académico, investigar, y rescatar la parte afectiva con los alumnos, no importa el contexto en el que se encuentren, ya que son lugares catalogados como “zona altamente vulnerable”; pero hay que tener cuidado con las normas y hasta dónde se puede llegar con los niños en lo afectivo.

Eso les lleva a la reflexión sobre el tipo de relaciones que tienen con los compañeros, con padres de familia, con autoridades, una relación que –dicen– “tiene que ser respetuosa y profunda, que los lleve a ser éticos en lo que hacen”.

Asimismo, consideran que sus experiencias como alumnos les fueron formando como maestros, ya que las motivaciones de sus profesores les permitieron desarrollar aspectos de su formación que les fueron muy gratificantes y que ahora las recuperan para con sus propios alumnos. También comentan sobre las

experiencias que no fueron tan alentadoras y que tuvieron que vivir en soledad, las cuales pocas veces son conocidas por sus compañeros y los demás.

Las reflexiones surgidas respecto a cómo miran y conciben a la experiencia, nos hablan del potencial de la experiencia, “cuando puede transformar-nos al impedirnos permanecer iguales o conservar el mismo tipo de relación con los otros o con el mundo que manteníamos antes”; esto resulta de especial relevancia para las maneras en que la significan los docentes, ya que no se habla de una experiencia acumulativa que va depositándose sin mayor movimiento, sino de una experiencia que va propiciando una *forma* diferente a quién va participando en el movimiento que la ejerce, mediante el intercambio de experiencias con los otros.

El análisis del material producido por los profesores en el dispositivo grupal y en los instrumentos que se trabajaron en éste, nos permite identificar que los docentes se mueven en una dinámica que va de la lógica conjuntista identitaria al concebir su práctica, su experiencia y la formación que han tenido, hacia el despliegue de su imaginación radical, ante los retos y conflictos que se les están presentando en la cotidianidad de su trabajo, ante los cambios que se presentan en la sociedad y el reconocimiento de que es necesario que vayan modificando sus maneras de actuar, de pensar y de realizar su quehacer docente, por lo que se requiere pensar-se de forma diferente en compañía de sus colegas.

CONSIDERACIONES FINALES

¿HACIA DÓNDE SE ENCAMINAN LAS SIGNIFICACIONES DE LOS PROFESORES?

La presente investigación se propuso reconocer y explicar los caminos que sigue el proceso de subjetivación y las significaciones que construyen los docentes de primaria en escuela pública, en los procesos de formación en servicio y en su práctica profesional, todo lo anterior con el fin de revelar cómo se despliegan en el ámbito social, profesional e interpersonal. Asimismo tiene como finalidad evidenciar las prácticas constitutivas de subjetividad en el acontecer cotidiano de la vida misma de los profesores en sus aulas y escuelas, en sus relaciones con los otros y en la posición que se ocupa en el mundo.

Los hallazgos surgidos de esta investigación se dieron del planteamiento de cinco categorías de análisis en las que el discurso de los profesores emanado del dispositivo grupal, se agrupó para organizarlo e interpretar lo que allí se encontró. Tarea que resultó nada sencilla, pues las expectativas que tenían al inicio del seminario taller, estaban relacionadas con las experiencias que habían vivido en los cursos y talleres que les dan de forma obligatoria, por lo que al inicio se mostraron distantes y reservados; posteriormente lograron involucrarse manifestando sus ideas y formas de entender las temáticas trabajadas en el dispositivo grupal.

El caso presentado a continuación nos permite hacer un corolario de la investigación realizada y además nos permite concretar hacia dónde se encaminan las significaciones de los profesores con los que se trabajó.

Liz es una profesora que se conmueve hasta las lágrimas ante la escucha del caso “Jurado 13” porque identifica en él la situación que está viviendo actualmente: “me siento mal porque tengo un caso igual; la comunidad, los maestros, las autoridades, orillamos a la deserción, no hacemos nada en beneficio de los niños, las estrategias que considero adecuadas no me están funcionando y, desgraciadamente, si no vamos a resolver, apelo a que todos nos involucremos; que las autoridades digan qué piensan y que hagan propuestas, no sólo “ver al toro desde el ruedo”. Esto se resuelve con las propuestas de las autoridades, todos tenemos la culpa”.

Sigue comentando sobre lo que han platicado entre las profesoras cercanas a ella: “Entre tres maestras pensamos en quitarle el niño a la familia; a los nueve años tiene un problema de conducta severo, me da miedo porque vivimos y convivimos, está involucrado conmigo, hablo con él, lo que la madre hace con él lo desgracia, le pega y lo maltrata enfrente de todos. Pido el actuar de todos los involucrados, un niño problema es problema de todos, involucrar a todos, ¿cómo hacerlo?”.

Mientras que otra profesora se coloca en una posición que marca una gran distancia en la relación que establece con sus alumnos: “a veces funciona la indiferencia, eso hacía y me funcionó con un niño que me daba muchos problemas”.

Su compañera comenta que “es trabajo de todos, buscar apoyo de un psicólogo, si no dar el seguimiento, que señalen parámetros para la vida, esto nos rebasa; hay que demostrarle antes que rechazo o enojo por su conducta, acercamiento, pero ¿cómo ayudarlo si él es la barrera?, está guardando mucho resentimiento, es un niño muy lastimado”.

Otra más expresa que es mejor ser su amiga, ya que “el niño es conocido porque siempre estaba fuera del salón, aunque Liz no lo saca por su seguridad, el niño la amenazaba, ya que hablar con sus papás no era funcional en el momento en que se dio cuenta de lo que hacían (golpearlo frente a todos), ya no era suficiente; el niño se dio cuenta que ya no lo agredía y eso representó un cambio para él, se integró al grupo, empezó por llamar la atención, no a su mamá”.

La maestra que presenta el caso comenta que los papás del grupo están encima de ella porque no quieren que el niño siga siendo parte de su grupo, a lo que le propone su compañera que hable y trabaje con ellos; la profesora contraargumenta que el niño se tapa las orejas y le dice “¡no te oigo!”, ha manejado tutorías y nada le ha servido. Considera que este niño será un caso de deserción a la larga.

La exposición del caso anterior condensa los hallazgos que se dan en la investigación, ya que se hallan presentes casi todos los sujetos que confluyen en la escuela: profesores, niños, padres, autoridades; asimismo, encontramos el magma de representaciones y significaciones que los profesores ponen en juego al estar

frente a una situación que los rebasa porque ya no tienen las respuestas adecuadas para resolverla y las que poseen, se han quedado sin efecto.

Identificamos en esta exposición, respuestas que podemos ubicar en una lógica conjuntista identitaria y las que vislumbran el despliegue de la imaginación radical. Respuestas que apuntan a mantenerse en el lugar de seguridad y confort que representa el no moverse de su lugar, y respuestas que hacen evidente el caos que priva al interior de las escuelas, de las relaciones entre los sujetos que en ella se desenvuelven y en la subjetividad de los docentes, que los llevan a colocarse en un lugar diferente a la actitud complaciente y despreocupada de las certezas, que los orillan a tratar de organizar ese caos imperante, aunque no cuentan todavía con los elementos que les haya brindado la formación en servicio que sean suficientes para hacerlo.

El curso de esta investigación está tocado por estas situaciones de aparente contradicción que se suscitan, en las que nos encontramos profesores que se aferran al mundo y las significaciones que les ofrecía la modernidad, ya que el ser profesor y desarrollar una práctica consecuente, implicaba no tener que realizar esfuerzos diferentes a lo que había que cumplir y sólo se trataba de obedecer, apegarse a la norma y a la prescripción, concretadas en la figura de sus autoridades, ya que parece más sencillo exculparse de todo acto que no resulta como se quiere y de las responsabilidades que se tienen que asumir ante las exigencias que la sociedad actual demanda, señalando que las autoridades son las responsables al no solucionar los problemas.

Pero también nos hallamos con el anverso de esta situación, cuando algunos de los profesores manifiestan que realizan sus prácticas en el encuentro con los alumnos, con los padres y con sus compañeros, en la dinámica de aprender de su experiencia significada como constituyente de su práctica y de su mejora. El despliegue de estas situaciones en las que se hace evidente el movimiento de los procesos de significación que permean la subjetividad de los profesores, aparece como una evidencia del modo de ser del magma de representaciones y significaciones, en el que se producen diversas formas de ser docente y de realizar una práctica educativa, lo cual emerge en sus discursos mediante el dispositivo grupal trabajado.

Por esto es necesario tener presente que el sentido auténtico de una sociedad ha de ser buscado inicialmente en su vida y en su actividad efectivas, pero en las condiciones que privan en el mundo globalizado, los docentes se sienten insatisfechos con lo que son, con lo que hacen, con lo que tienen frente a sí como nuevas tareas a realizar, con alumnos que no cumplen con las expectativas de ellos al presentar comportamientos diferentes a los de antes, sin respuestas específicas al qué hacer ante esto, por lo que las preguntas que se realizan sobre ¿quiénes somos como colectividad? ¿qué somos los unos para los otros? ¿dónde y en qué estamos? ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?, quedan sin respuestas, sin ser atendidas y sí abiertas a una multiplicidad de posibilidades y de acciones, entre las que podrían contemplarse aquellas que pueden desplegar la imaginación radical de los docentes, mediante estrategias pensadas para ello, como lo representa la participación en espacios dispuestos para lograrlo, como fue el dispositivo grupal y la perspectiva de organizarse en redes profesionales siguiendo la orientación que tuvo el mencionado dispositivo grupal, para asumir la tarea de darse forma a sí mismos y, luego, propiciarla en los demás, sus estudiantes.

Recordemos que papel de las significaciones imaginarias es proporcionar estas respuestas, las cuales ni la realidad ni la racionalidad pueden proporcionar. “Es en el hacer de cada colectividad donde aparece como sentido encarnado la respuesta a estas preguntas, es ese hacer social que no se deja comprender más que como respuesta a unas cuestiones que él mismo plantea implícitamente” (Castoriadis, 1983, p. 255).

Por lo señalado, hablamos de una crisis de las significaciones imaginarias sociales, ya que éstas ya no proveen a los profesores las normas, los valores, las referencias y las motivaciones concretas que les permiten, a la vez, hacer funcionar a la sociedad, y seguir siendo ellos mismos, con una identidad que se había forjado en la seguridad, el confort y el reconocimiento social.

Si consideramos que las significaciones sociales son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer (teukhein) y en el representar/decir social (legein), que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible,

coherente, convergente incluso cuando sea conflictual, advertimos que las significaciones sociales que sustentaban su ser y hacer docente como gremio, expresadas mediante la institución del *legein*, están siendo no sólo conflictivas para los docentes, sino que redundan en la identidad pétrea que habían conformado y cristalizado en los tiempos modernos, dejándolos sin asideros concretos que les devuelvan las certezas perdidas.

Al mismo tiempo consideramos, desde el marco de esta investigación, que este movimiento de las significaciones sociales en crisis, tiene la potencialidad de orientar a los docentes a que no se quedan paralizados o indiferentes, sino que se muevan hacia una nueva configuración de su subjetividad y de su identidad, hacia re-significar su hacer como práctica, vista como *teukhein*, en la cual que se expresa la utilidad de algo y además la capacidad de ver lo que aún no es pero puede ser, por medio del cual el maestro queda facultado para asignar nuevas finalidades no pensadas antes por ellos y que se expresa fabricando objetos que implican la creación, esto es, a la creación de nuevas formas de su hacer, que en el caso que aborda esta investigación, se materializa en la realización de una práctica educativa distinta de acuerdo a las condiciones que se van presentando; sobre todo si se considera que en el hacer de su práctica se da existencia a nuevas significaciones imaginarias sociales referidas a las necesidades que la sociedad les demanda, en suma, en la posibilidad de desplegar su imaginación radical para trans-formarse, mediante un dispositivo grupal como lo fue el seminario taller o como lo puede ser la forma de organizarse en redes profesionales.

La crisis de las significaciones sociales que se manifiesta en el cómo se conciben los docentes en su hacer, se debe en gran medida al avance de la insignificancia ya que “sin que se evidencie alguna forma de un poder al que se pudiera señalar específicamente, todo se orienta hacia la misma dirección y por los mismos resultados, la insignificancia” (Castoriadis, 1997, p. 29); ya sea debido a la impotencia, a la apatía de las personas para hacer algo por cambiar, ya sea por la disolución de las grandes ideologías políticas (revolucionarias o reformistas) que querían cambiar realmente las cosas en la sociedad y que han dejado de corresponder a las aspiraciones de las personas; “nos encontramos en una especie de pausa histórica, de vacío, ya que no hay proyecto histórico” (Castoriadis, 1997, p. 29).

La insignificancia que se encuentra presente en el trabajo docente mediante diversas manifestaciones de conformismo, impotencia y apatía por realizar cambios en sí mismos y en sus prácticas, contribuye a la sedimentación de prácticas sin sentido que realizan los maestros, como el no preocuparse por lo que suceda al mobiliario escolar, la indiferencia ante el niño que requiere de su apoyo, permitir la imposición de los padres y la autoridades en situaciones injustificadas, la no participación en procesos formativos alternativos a lo que les brinda la institución educativa.

Sin embargo, encontramos algunas evidencias importantes del gobierno de sí mismo que realizan incipientemente los profesores (que tienen que ver también con la autonomía) y que los orientan hacia una posible re-significación de su trabajo, cuando se refieren a la dimensión valoral de su trabajo, ya que señalan que nadie se los va a imponer (los valores), que ellos los tienen que poseer y dominarlos con el cultivo personal.

Configurarse como sujeto que se da su propia ley, que se aparta de la heteronomía al cuestionar las normas y prescripciones sociales que lo marcan, resulta parte de los deseos que conforman la subjetividad de los docentes, ya que el cuestionamiento constante hacia sus autoridades y a lo que los padres hacen en la educación de sus hijos, es una constante en los discursos de los docentes, aunque no realizan propuestas específicas que apunten hacia dar-se una ley propia que sea vista como autocreación, como una construcción que los mueva a formar-se y a hacer una práctica educativa que los lleve a este propósito, tanto con ellos mismos como con los niños y entre sus compañeros.

Sin embargo, encontramos elementos que apuntan a la re-significación sus prácticas, su formación y el papel que desempeñan en la sociedad. La re-significación, si bien no representa una idea trabajada por Castoriadis, sí representa una posibilidad que los docentes y los individuos en general, podemos considerar para evitar la frustración, el desencanto y la apatía ante las condiciones sociales que prevalecen.

Por otra parte el trabajo grupal como un dispositivo permitió dar cuenta de la red de sentidos y significados que aparecen en el grupo, producto del cruce de diferentes

líneas (saber, poder y subjetividad), que a la manera de una madeja, permitieron que cada integrante pusiera en juego en sus discursos y sus relaciones, las implicaciones de lo histórico-social, lo institucional-personal y la subjetividad que cada participante trajo u ocultó en el trabajo grupal; en este sentido la potencialidad que demostró el dispositivo grupal mediante el seminario taller, para la libre circulación de los discursos, favoreció que los profesores pudieran ver-se, expresarse, narrar-se y juzgar-se sin la autocensura que impone el llenado de un cuestionario o la información que vierte en una entrevista formal.

La experiencia de ver-se, narrar-se y juzgar-se promovida en el dispositivo grupal, conlleva el desdoblamiento del sujeto; el expresar-se lo ubica en la dicotomía entre el interior y el exterior; de igual forma, el narrar-se lo sitúa en la escisión entre el presente y la huella del pasado, lo que hace de estas operaciones un conjunto orientado a la construcción de su doble. En las operaciones de ver-se, decir-se y juzgar-se, se aprende a fabricar el propio doble y a sujetarse a él. Ese doble está conformado por la composición del yo que veo cuando me observo a mí mismo, el yo que expreso cuando me digo a mí mismo, el yo que narro cuando construyo temporalmente mi identidad, el yo que juzgo cuando me aplico un criterio ético y el yo que domino cuando me gobierno, se desplegó en el seminario taller en las operaciones propuestas por Larrosa, para concretar la experiencia de sí mismo y para reducir la indeterminación que las condiciones imperantes en la globalización, marcan en la práctica y el rol de los profesores.

En el dispositivo grupal se avanzó en la conformación de ese doble siendo importantes los procedimientos de desdoblamiento o de fabricación y captura de ese doble, ya que al aprender a nombrar-se, al estar fabricando ese doble discursivo, más o menos estable, uno reduce su propia indeterminación así como la de los acontecimientos; al mismo tiempo se aprende a describir las acciones que construyen lo que de mí puede ser afectado por mí mismo y la forma de esa afección. Los profesores lograron desdoblarse a sí mismos para ver-se, narrar-se y juzgar-se en la amplitud de sus acciones, las cuales conllevan errores o fallas, muchas veces involuntarias pero que afectan a su subjetividad y a su imagen personal y social; al dar-se y dar cuenta de ellas, así como de las condiciones en que se encuentran, plantearon posibles escenarios para realizar su práctica y llevar

a cabo su formación en servicio, las cuales hablan de los cambios que desean concretar.

En el dispositivo grupal se crearon las condiciones para que afloraran las formas de decir, de actuar y de entender el actuar de los docentes, que favorecieron la emergencia del doble de cada uno de los participantes, mediante el cual pueden anticipar las acciones a realizar para evitar que los padres de familia les sigan exigiendo aprobar a sus hijos o las que son necesarias para hacer de la evaluación que les imponen, como una experiencia significativa para ellos.

Podemos afirmar que esta intervención en la escuela en la forma de seminario taller, conformó un espacio diferente a los que viven los profesores, que al mismo tiempo se convirtió en un dispositivo de formación al favorecer la relación de los docentes consigo mismo, en el desarrollo de la experiencia de sí mismo, lo cual los coloca en situación de cuestionamiento de su ser y hacer profesional y social. Al considerarlo como dispositivo de formación, el cuidado de sí mismo que emergió como acciones que realizan los docentes hacia sus alumnos y ante su necesidad de ocuparse de su formación en servicio y del trabajo en colegiado, nos permite identificar que los docentes están en condiciones de avanzar en este sentido y de iniciar o continuar, según sea el caso, acciones que los orienten en el cuidado de sí mismo.

Asimismo, en el seminario taller visto como un dispositivo grupal y como un espacio de formación, se presentó la posibilidad de potenciar la imaginación radical la cual desata la capacidad de la psique de crear (poiésis) un flujo incesante de representaciones, intenciones, deseos y afectos; la cual alude a la creación originaria, a la fuente de toda creación, por lo que no se trata de combinaciones o repeticiones de representaciones previas, sino de nuevas formas de ser y hacer docente, que se puedan ir trazando en las posibilidades de formación que planteen como alternativas a la actualización que les imparte el Estado, así como en las propuestas que realicen para mejorar su práctica, como formas de salir del estado de perplejidad y desconcierto en que se encuentran.

El despliegue de la imaginación radical ya se percibe en muchas de las intenciones y prácticas que realizan los maestros cuando no se ajustan a los programas y

proponen otras estrategias de aprendizaje que resulten más cercanas a lo que viven los niños en su entorno, así como en las acciones que desarrollan para el cuidado de sus alumnos y de sí mismos. Sin embargo, se hace necesario trabajar de forma consciente e intencionada la afectación que se da en la psique, para avanzar hacia ésta, al ser un movimiento inconsciente, por eso inalcanzable; la imaginación radical puede verse como expresión, ver cómo se va constituyendo, cómo se va siendo de otra manera, lo cual pudo observarse incipientemente en el seminario taller.

Se hace necesario explicitar que en la metodología que sirve de referente en esta investigación, la IA, no es posible sustraerse de los procesos de formación, ya que al mismo tiempo que se generan estos procesos formativos en los profesores, se continúa en la propia formación como investigador que interviene en una situación social. No se restringe sólo a una formación de exterioridad, en lo cognitivo o en lo pedagógico y educativo, sino que plantea la posibilidad de dar-se una nueva forma, de transgredir la forma que existía antes del inicio de esta investigación y que en el encuentro con los otros (profesores e investigadora), en el intercambio con el otro, se ha dado una modificación de lo existente en mi misma, hasta antes del encuentro.

Sin embargo, como parte de los hallazgos de esta investigación y en consonancia con el problema que la orienta, cabe señalar que la formación en servicio que reciben los profesores por parte de la SEP ha adquirido un significado muy diferente a lo que esta instancia educativa pretende, ya que lo que ellos han construido como significación es que este tipo de formación en servicio representa sólo un requisito que hay que cumplir, es irrelevante y, aunque les ayuda a mejorar algunos de los aspectos de su práctica (como la planeación, el diseño de material), no contribuye a repensarla desde una mirada reflexiva, ni orientarla a la formación de sujetos, a su propia formación como mejores seres humanos.

Cabe destacar la mirada instrumental y heterónoma con la que identifican los procesos formativos a los que están sujetos, ya que los cursos y talleres son obligatorios para los profesores al inicio de cada ciclo escolar; además de que estos cursos y talleres ya están diseñados previamente y los profesores no tienen cabida para hacer sugerencias respecto a los temas a tratar y la manera en que se

imparten, pero tampoco se han planteado la posibilidad de hacer propuestas para modificarlos.

La visión instrumental que tienen de los procesos de formación en servicio y la realización de la práctica docente, derivan de la formación inicial que tuvieron los profesores en las Normales, en donde prevalece como parte del discurso formativo oficial, como un tipo ideal que se presenta a los normalistas, la visión de un solo autor como es Bazdresh, lo cual reduce las posibilidades de que los profesores miren este proceso de forma más amplia, de que su visión se abra a cuestionamientos sobre su quehacer. En este sentido, este tipo de formación instrumental se contrapone y pone en tensión al colocar en el otro extremo, como una opción, a la formación para sí mismos.

Al contrastar con la realidad de la formación en servicio que viven los docentes, vemos que el ideal formativo del romanticismo alemán, la propuesta de una alta cultura y de la voluntad de poder de Nietzsche y la vida de ejercitación que plantea Sloterdijk como una formación intencionada y consciente, así como la transgresión necesaria para darse una forma, quedan fuera de la perspectiva de las instancias educativas del país, ante la condición pragmática y de insignificancia que vivimos todos los días; en cuanto a las políticas educativas, no perfilan la más mínima intención de que los sujetos en condición de educarse vayan constituyéndose a sí mismos y, al mismo tiempo, obtener elementos con los cuales cuestionar los propósitos del sistema educativo enfocados solamente a la tan socorrida calidad educativa.

Es así como la formación en servicio que reciben los profesores de parte de sus autoridades no se orienta a la resignificación de su subjetividad, de su ser como sujetos y de sus prácticas, para que les permita analizar sus condiciones contextuales y así posicionarse de forma decidida ante el avance de la insignificancia, la lógica del mercado y las relaciones individualistas promovidas en esta dinámica, mediante propuestas y acciones que los lleven a plantear unas diferentes y mejores condiciones de vida para ellos mismos, y para su entorno, trayendo para ellos mismos y para los otros que les rodean.

De la misma manera, la práctica entendida como un ejercicio permanente de construcción del sujeto como lo señala Foucault, sale de la lógica en la que fueron formados los docentes, ya que la práctica, desde el discurso oficial, es externa, es una acción objetiva y no conlleva el trabajar para autoconstituirse como sujeto autónomo. Desde esta óptica, se promueve la transformación de la práctica como un objeto externo al propio sujeto, del cual puede dar cuenta y con el cual puede o no encontrarse directamente involucrado.

Una explicación que emerge en estas conclusiones ante el por qué los profesores no pueden o no se han dado cuenta de la complicación que tienen para dar a conocer o difundir sus experiencias y logros, es que los docentes, al concebir su práctica como algo externo a ellos, como una acción sólo de corte exterior a sí mismos, en vez de considerarla como un proceso autoformativo para constituirlos como mejores profesionales y seres humanos, no la sienten ni viven como algo propio como una forma de realización de sí mismo y, de esta manera, no resulta parte de su propio desarrollo y por eso les cuesta contarla, decirla, difundirla.

Un aspecto al cual los profesores consideran como importante, es el trabajo en colegiado, no sólo para conocer sus práctica o cómo resuelven los problemas que se les presentan cada día, sino para pensar en nuevas formas de hacer frente a las situaciones institucionales en las que se encuentran, para intercambiar puntos de vista, ideas, para emprender nuevas tareas y así mejorar sus condiciones profesionales, al mismo tiempo que para formarse; una posibilidad que en esta investigación se bosqueja para lograrlo es el trabajo mediante la organización en redes de formación y de investigación, las cuales al combinar lo presencial con lo virtual, les permitirían una comunicación fluida, con la ventaja de la asincronía pero con el aprovechamiento del poco tiempo que tienen disponible para formarse.

Lo que hizo falta en esta investigación para avanzar hacia una explicación más amplia en la conformación de uno mismo, no tan sólo desde una ética como arte de la existencia, es considerar a la estética como posibilidad no sólo de formación, sino también de transformación, al reconocer que la única determinación humana consiste en su total ausencia de determinación, en la que la estética contribuye a acentuar la aptitud de cada uno para dotarse de figura y forma.

Sin embargo, pensar en esta posibilidad que podría brindar la perspectiva estética para la conformación del sujeto, me lleva a plantearme si por este camino se lograría que los docentes cambien la mirada para ver-se a sí mismos de forma diferente y encauzar sus intentos de mejorar o cambiar hacia su propia construcción, teniendo como orientación la visión estética y de esta manera, como los románticos, darse (darnos) cuenta de que el mundo actual está orientado hacia otros intereses en los que los sujetos no cuentan y que, entonces, hay que poner en juego la creatividad y la acción para hacer algo por modificar estas condiciones socioeconómicas de la globalización.

Por último, hacemos un cierre provisorio de esta investigación al afirmar que el camino que recorren las significaciones de los docentes en la conformación de una subjetividad de ser docente, se mueve entre la lógica conjuntista identitaria y la imaginación radical, ya que en los discursos y acciones que se dieron en el dispositivo grupal, se reconoció este movimiento subjetivo con toda la potencialidad que conlleva para poder emprender la tarea de conformarse como sujetos docentes para sí mismos y para sus estudiantes, de forma consciente e intencionada.

Por lo tanto, se hace necesario considerar espacios similares al dispositivo grupal en los cuales los profesores puedan emprender procesos formativos de sí mismos y no sólo seguir la lógica de conjuntos que les lleva a asistir a los cursos que les presentan. Este darse cuenta de que hay otras posibilidades de formación e intercambio para no sentir que están solos en su tarea educativa, como una forma de avanzar hacia la autonomía, consideramos que tendría que ser impulsado por alguno de ellos mismos, sin esperar que les llegue de fuera; tendrán que ejercer su incipiente deseo de autonomía y ejercitarse en prácticas que los lleven por otros rumbos todavía inexplorados por ellos.

No hay que perder de vista que este seminario taller, como un dispositivo del trabajo grupal, es una creación para esta investigación específica y podrá transformarse o modificarse en investigaciones y situaciones ulteriores.

FUENTES DE CONSULTA

- Abbagnano, Nicola (2010) *Diccionario de Filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Amengual, Gabriel (1998) *Modernidad y crisis del sujeto. Hacia la construcción del sujeto solidario*. Madrid, Caparrós Editores.
- Anzaldúa Arce, Raúl y Ramírez G. Beatriz (2001) *Subjetividad y relación educativa*. México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Anzaldúa Arce, Raúl. (2004) *La docencia frente al espejo; imaginario, transferencia y poder*. México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- _____ (2009) "Pensar el sujeto a partir de Castoriadis" en: Cabrera, Daniel. *Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*. Buenos Aires, Biblos-U. Veracruzana.
- _____ (Coord.) (2010) *Imaginario Social: creación de sentido*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ardoino, Jacques (1988) *Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación*. Conferencia dictada el 21 de noviembre en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Traducción: Roberto Manero. México.
- Arias, Marcos, Flores, Alberto y Porlán, Rafael (2001) *Redes de maestros (Una alternativa para la transformación escolar)*. España, Díada Editora.
- Atienza, José Luis (1999) "La Formación del profesorado: la dimensión olvidada" en: *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. No. 22. España, Edit. Gijón.
- Bazdresch, Miguel. (2000) *Vivir la Educación, Transformar la práctica*. México, Educación Jalisco.
- Beck, Ulrich (1997) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. España, Ed. Paidós.
- Berlin, Isaiah (2000) *Las raíces del romanticismo*. España, Edit. Taurus.

- Bleger, José (1985) *Temas de Psicología (entrevista y grupos)*. Argentina, Nueva Visión.
- Cardozo Cabas, Gina. Historia del concepto de red social. Universidad Santo Tomás. Recuperado en: http://api.ning.com/files/XTj6PLCPPuFqdfb7UgUqoC3MJP2Gp8uETdvZtgGysgOtikjOSDtmFBx*D5*s9HLJlrxDDys-
- Castoriadis, Cornelius (1983) *La institución imaginaria de la sociedad, vol. 1, Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona, Tusquets.
- _____ (1989) *La institución imaginaria de la sociedad, vol. 2, El imaginario social y la institución*. Barcelona, Tusquets.
- _____ (1989b) *El mundo fragmentado*. Argentina, Edit. Altamira-Nordan Comunidad.
- _____ (1997) *El avance de la insignificancia*. Argentina, Edit. Eudeba.
- _____ (1998) *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. España, Edit. Gedisa.
- _____ (2002) *La insignificancia y la imaginación. Diálogos con Daniel Mermet, Octavio Paz, Alain Finkielkraut, Jean-Luc Donnet, Francisno Varela y Alain Connes*. Madrid, Trotta.
- _____ (2005) "Para sí mismo y subjetividad". En: Bounoux, D, Le Moigne, J.L. y Proulx, S. (2005) (coords.) *En torno a Edgar Morin. Srgumentos para un método. Coloquio de Cerisy*. México. Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver.
- Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde su Escuela (2009) *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires, Noveduc.
- Contreras Domingo, José (1994) "¿Qué es?" y "¿Cómo se hace" en: *Revista de Pedagogía* No. 224, Abril. España.

- Cuadernos de Pedagogía Rosario (2001) Año IV No.9 "Yo uso el cine y la realización de documentos como un arma contra el poder" Entrevista a Felipe Pigna.
- Chomsky y Dieterich (1995) *La sociedad global*. México, Joaquín Motriz.
- Dabas, Elina Nora (1993) *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Argentina, Paidós.
- De Alba Alicia y Martínez, Manuel (Coords.) (2011) *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. México, IISUE-UNAM, UAZ.
- Deleuze, Gilles (1999) *Conversaciones. 1972-1990*. España, Edit. PRE-TEXTOS.
- Deleuze, G., Balbier, E. et al (1990) *Michel Foucault, filósofo*. España, Edit. Gedisa.
- De Ibarrola, María (1995) "Formación de docentes. Reforma Educativa y crisis económica en México, en el marco del TLC" en: *Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. México, UPN.
- Ducoing, Patricia (Coord.) (2005) *Sujetos, actores y proceso de formación*. México, COMIE.
- Duch, Lluíz (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Edit. Paidós.
- Espina, José Antonio (1995) *Psicodrama; nacimiento y desarrollo*. España, Editorial Amarú.
- Fernández, Ana María (2002) *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión.
- Fernández Pérez, Miguel (1995) *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, Investigación en el aula. Análisis de la Práctica*. México, Siglo XXI.
- Ferrater Mora, José (1994) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Ariel.
- Foucault, Michel (1964) *Nietzsche, Freud, Marx*. Epublibre, Editor digital Moro.
- _____ (1991) *Tecnologías del Yo*. Edit. Madrid, La Piqueta.

- _____ (1994) *Hermenéutica del Sujeto*. Barcelona, Edit. Paidós.
- _____ (1996) *El orden del discurso*. Madrid, La Piqueta.
- _____ (2007) *Historia de la Sexualidad 3- la inquietud de sí*. 15° ed. Edit. México, Siglo XXI.
- _____ (2009). *Historia de la Sexualidad 2- el uso de los placeres*. 17° ed. México, Siglo XXI.
- _____ (2010) *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Franco, Yago. (2003) *MAGMA. Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires, Biblos.
- Fuentes, Judith (2007) “El lugar de la imaginación en el ejercicio de la autonomía: reflexiones para reinventar la acción educativa”, en: Jiménez García, Marco Antonio (2007) *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Galende, Emiliano (1997) *De un horizonte incierto*. Buenos Aires, Paidós.
- García Cabrero, et al (2008) “Análisis de la práctica educativa en los docentes: pensamiento interacción y reflexión” en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol 10.
- Gaulejac, Vincent et al (2005) *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Geertz, Clifford (1989) *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.
- Ghilardi, Franco. (1993) *Crisis y perspectivas de la formación docente*. Barcelona, Gedisa.
- Goyette, Gabriel y Lessard-Hébert, Michelle (1996) *La investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. España, Laertes.

- Grupo Doce (2001) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Grupo Doce.
- Jiménez García, Marco Antonio (2007) *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- _____ (2007) “Educación e identidades imaginarias. Un acercamiento a las significaciones sociales imaginarias y a las identidades en educación” en: Fuentes, S. *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. México, Edit. Juan Pablos, Seminario de Análisis de Discurso Educativo.
- _____ (2012) “Avatares de la investigación educativa” en: Jiménez, Marco Antonio (coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México, Juan Pablos Editor.
- Hernández Aragón, Magaly (2013) “Formación docente continua... en busca de la redignificación profesional” en: *Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*. Vol. I, No. 3 Julio-Diciembre 2013, Oaxaca, México.
- Jaeger, Werner (2001) *Paideia*. , México, Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Edit. Laertes.
- Larrosa, Jorge (1995) “Tecnologías del yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”. En: Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- Lechner, Norbert (1997) « Tres formas de coordinación social” En: Revista de la CEPAL, No. 61. Santiago de Chile. Abril.
- Lourau, René (1977) *Análisis Institucional y Socioanálisis*. México, Nueva Imagen.
- _____ (1991) *Implicación y sobreimplicación*. Conferencia dictada en el Encuentro: “El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales”, Noviembre, Buenos Aires. En: <http://catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/rl%20iys.pdf>

- Manero, Roberto (1990) "Introducción al análisis institucional", en: *Tramas No. 1 El malentendido y la educación: la ilusión lacaniana*. Diciembre, 1990, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Martiarena, Oscar (1995) *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*. México, ITESM, Campus Estado de México.
- Martínez Miguelez, Miguel (1994) *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México, Trillas.
- Mc Kernan, James (1999) *Investigación-acción y currículum*. Madrid, Morata.
- Morey, Miguel (1991) "Introducción" en: Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós.
- Murga, María Luisa (coord.) (2011) *Navegaciones, andanzas y reflexiones sobre lo imaginario*. México, D.F., Ed. Torres Asociados.
- Nietzsche, Friedrich (2000) *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas. Cinco conferencias*. Traducción de Carlos Manzano. Tusquets, Barcelona. Disponible en: http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/N/Nietzsche%20-%20Sobre%20el%20porvenir%20de%20la%20educacion.pdf
- _____ (2003) *La genealogía de la moral*. Madrid, Edit. Tecnos.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010) *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. OCDE.
- O Quist, Paul (1978) "La epistemología de la Investigación Acción" en: *Crítica y política en Ciencias Sociales*. Tomo I, Bogotá.
- Ortiz Oria, Vicente (1995) *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores* Salamanca, Amarú Ediciones.
- Pineau, Pablo (2004) "Escolarización y subjetividad moderna". Diploma Superior en Gestión de Instituciones Educativas. Mod. I Clase 2. Buenos Aires, FLACSO Argentina.

- Pichón-Riviere, Enrique (2001) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. 31ª ed. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Porlán, R. y Martín, José (1993) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Diada.
- 2º Taller de la Red Latinoamericana para la transformación de la Formación Docente en Lengua Materna (2001) *La formación docente en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia, Cooperativa. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Sloterdijk, Peter (2013) *Has de cambiar tu vida*. España, Pre-textos.
- Sánchez Meca, Diego (1993) “El concepto de “Bildung” en el primer romanticismo alemán” en: *Revista de Filosofía* No. 7. España, Universidad de Murcia.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1980) *Filosofía de la praxis*. México, Grijalbo.
- Santos, Miguel Ángel (1990) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal.
- Schmid, Wilhelm (2002) *En busca de un nuevo arte de vivir. La pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética en Foucault*. España, PRE-TEXTOS.
- SEP (2005) *Programa de Carrera Magisterial. Factor Aprovechamiento Escolar. Informe de Resultados. 2000-2005*. México.
- SEP (2003) *Cuadernos de Discusión 1. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México.
- Stiegler, Bárbara (2006) “Nietzsche y la crítica de la Bildung. 1870-1872: los envites metafísicos de la pregunta por la formación del hombre” En: *Revista Educación y Pedagogía*, (2009) vol. 21, no. 55 Septiembre-Diciembre. Colombia. Traducción de Alejandro Rendón Valencia.
- Souto, Marta (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Argentina, Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.

- _____ (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Tadeu de Silva, Tomaz. "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?". En: *Propuesta Educativa* 13. FLACSO. Buenos Aires, s/d.
- Tarrés, María Luisa (coord.) (2004) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, FLACSO, El Colegio de México.
- Taylor, Samuel y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1999) *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Encuentro Internacional de Educación Media. Bogotá, 8-12 de agosto. IIPE Buenos Aires.
- _____ "El agotamiento de los discursos tradicionales sobre los docentes" en *Profesionalización y capacitación docente*. Recuperado en: www.iipe-buenosaires.org.ar
- _____ (2005) "Las TICS y la desigualdad educativa en América Latina" III Conferencia de Habla Hispana de la OCDE. Chile, marzo.
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2000) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE).
- Tello, Nerio. (2003) *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid, Campo de Ideas.
- Touraine, Alain (2000) *¿Podremos vivir juntos?* México, Fondo de Cultura Económica.
- Ubieto, José Ramón (2009) *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona, Gedisa.

- Valle, Ana María (editora) (2012) *Alteridad, entre creación y formación*. Seminario de Imaginario y Experiencia. México, FES, Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zarzar, Carlos (2000) *La didáctica de lo grupal*. México, Progreso.

Páginas web consultadas

- http://www.docentes.izquierda.com.ar/Educación_y_poder.pdf, consultada el 11 de noviembre de 2010.
- <http://sep.gob.mx>, consultada el 23 de noviembre de 2010.
- <http://inee.edu.mx>, consultada el 23 de noviembre de 2010.
- www.iipe-buenosaires.org.ar, consultada el 13 de octubre de 2010.
- [Definición de práctica - Qué es, Significado y Concepto http://definicion.de/practica/#ixzz3JpTqqmLy](http://definicion.de/practica/#ixzz3JpTqqmLy) Consultada el 15 de noviembre de 2014.
- <http://www.monografias.com/trabajos58/practica-educativa-filosofica/practica-educativa-filosofica.shtml>, consultada el 20 de octubre de 2014.
- <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>, consultada el 05 de diciembre de 2014.
- <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home>, consultada el 05 de diciembre de 2014.

Tesis de posgrado consultadas:

- Moreno Macías, María de los Ángeles (2011) *La intervención Psicosocial: experiencia y significación*. (Tesis doctoral). México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Villegas Vera, Esteban (2010) *Representaciones sociales sobre los maestros en tres comunidades rurales del Estado de Hidalgo*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Seminario-taller “Elementos teórico-metodológicos para la reflexión, análisis
y mejora de mi práctica docente”

Cuestionario

Responda lo más ampliamente posible a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo llegué a ser maestro (a)?
2. ¿Qué me gusta de ser maestro (a)?
3. ¿Qué me disgusta de ser maestro (a)?
4. ¿Por qué sigo siendo maestro (a)?
5. ¿Qué creo que apporto a mi labor profesional?
6. ¿Cómo influye en mi práctica lo que sucede en el contexto (local, nacional, mundial)?

ANEXO 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Seminario –Taller “Elementos teórico-metodológicos para la reflexión, análisis y mejora de mi práctica docente”

Una vez que hemos escuchado el audio de “Jurado 13”, contestar ampliamente las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo influye la práctica de los docentes en el surgimiento de casos como el que se presenta en “Jurado 13”?
- b) ¿Cómo se puede evitar que surjan el tipo de situaciones como la que acabamos de escuchar?
- c) ¿Qué es para mí la práctica docente?
- d) ¿Cómo realizo mi práctica docente?
- e) ¿Qué entiendo por Formación en servicio?
- f) ¿En qué me ha apoyado la Formación docente en servicio que he realizado, para mejorar mi práctica?
- g) ¿Qué otros tipos de Formación docente en servicio podrán apoyarme a realizar mejor mi práctica docente?

ANEXO 3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ÁREA ACADÉMICA 5

Programa del:

Seminario –Taller “Elementos teórico-metodológicos para la reflexión, análisis y mejora de mi práctica docente”

(Agosto 15-19, 2011)

Elaboración:

María de la Luz Carmen Lugo Hidalgo

Presentación

Este seminario representa una alternativa de formación para los docentes del Sector 42 de Educación Primaria en el Distrito Federal en Tláhuac, que laboran doble turno, durante la semana de actualización que se realiza previamente al inicio de clases con los estudiantes.

Se plantean elementos de índole teórica y metodológica, que permitan al docente reflexionar sobre su práctica docente y las problemáticas que en ella se presentan, con el propósito de que apunte algunas propuestas para repensarlas y resolverlas mediante el trabajo colaborativo.

En los tiempos actuales en los que la sociedad reclama mayores habilidades, conocimientos y destrezas por parte de los docentes para la atención a los estudiantes de este siglo, con características y necesidades muy diferentes a las de otros tiempos, el profesor frente a grupo se siente agobiado por estas nuevas tareas que tiene que realizar, pero sobre todo, se enfrenta a nuevas situaciones antes desconocidas y que representan retos impensables que los profesores tienen que enfrentar.

La estrategia de pensar en colectivo, entre varios docentes que se dan cuenta que comparten las mismas problemáticas, representa una forma de que los maestros no se sientan aislados y dejados a su suerte, tanto por parte de sus autoridades, como por parte de los padres de familia.

En este seminario se estarán trabajando formas para pensar colectivamente y en colaboración, los problemas que se encuentran día a día en la práctica de los profesores y las posibilidades de explicarse, desde algunos referentes teóricos, los retos que ahora enfrentan y el cómo abordarlos.

Propósitos

1. Brindar referentes de la teoría que permitan entender la práctica docente como un objeto de estudio y transformación.
2. Plantear las problemáticas comunes que enfrentan los docentes de este Sector educativo en su práctica docente.
3. Proponer y utilizar estrategias adecuadas al contexto y la situación, para apuntar a la solución de algunos de esos problemas comunes.

Desarrollo de la primera sesión del seminario-taller

Se da la bienvenida a los participantes y se hace la presentación de la coordinadora por parte de la Jefe de Sector. La presentación propia, se hace como una coordinadora de los trabajos a realizar en este seminario-taller, en el cual los profesores se expresen y se sientan escuchados en lo que tengan que decir y aportar en total confianza.

Acciones a realizar:

1. Se realiza el Caldeamiento: caminar por el aula observando todo lo que ahí se encuentra; en el momento de encontrarse con los otros se miran mientras siguen caminando, con el propósito de que se vayan reconociendo.
2. Caminar lentamente y luego rápido; se alternará el cambio de velocidad por tres ocasiones.
3. Caminar con los ojos cerrados, recordando el salón y las cosas que hay, tratando de ubicar mentalmente por dónde caminan.
4. Sin abrir los ojos y sin dejar de caminar que recuerden el salón y traten de imaginar qué les gustaría traer para hacerlo más agradable. Cada uno de los participantes va modificando mentalmente el salón mientras camina.
5. Se les pide que abran los ojos y que cada uno vaya realizando los cambios que quiera, indicando primero cuál es el cambio y luego colocando lo que trajeron mentalmente.

6. Al final se imagina un salón radicalmente diferente al que nos encontramos.

7. Presentación y encuadre:

El seminario-taller es una experiencia de trabajo grupal que está estructurado de acuerdo a la perspectiva de los Grupos de Formación; vamos a emplear un texto y varias técnicas grupales que servirán para facilitar el análisis de una serie de elementos relacionados con su formación como docentes y la práctica que realizan, así como su percepción de la escuela en general.

El trabajo que vamos a llevar a cabo es fundamentalmente de carácter vivencial; se desarrollará en cinco sesiones de cuatro horas.

A ustedes se les entregará una constancia al término de este seminario-taller y se pretende que logren retomar algunos elementos que vamos a trabajar para alcanzar el propósito de reflexionar y mejorar su práctica.

8. En plenaria realizamos un análisis de lo que el grupo pensó y cómo se sintió al apropiarse del espacio.

9. Fantasía guiada: de nuevo organizados de pie en círculo, dan 5 pasos hacia atrás y con cada paso que retroceden, imaginan que retroceden a una edad cada vez menor, de tal manera que al dar el último paso se detendrán y se ubicarán en el momento en que por primera vez fueron estudiantes. Al abrir los ojos tratan de recordar la primera vez que entraron en una escuela como alumnos.

10. Cuentan con una cámara mágica de video que puede captar aquellas escenas significativas de su vida como estudiantes y una vez que las recuerdan, las videograban y así hasta que recorran el trayecto de su vida como estudiantes. Les pido que con lo que han grabado, ordenen las escenas y elaboren la película de "Mi historia escolar"

11. Se les pide escribir la Historia Escolar desde su inicio, hasta lo último que han estudiado ya como profesores en servicio.

12. Cierre de la sesión con comentarios sobre la actividad anterior:

Qué les movió el recordar su historia escolar, cómo se sintieron, etc.

13. Se les entrega un ejemplar a cada uno, del capítulo uno en copias del libro "Transformando la práctica docente" para que lo empiecen a leer y trabajarlo en la tercera sesión.

Desarrollo de la segunda sesión del seminario-taller

Acciones a realizar:

1. Caldeamiento: caminar por el salón variando las velocidades por lo menos tres veces. Saludarse de una manera original (dos veces mínimo) y responder el saludo de la misma forma.
2. Al caminar van a recordar cómo quedó el salón con las cosas que trajeron el día anterior y si hay algo que quieran agregar. Se incorpora y se comenta.
3. Siguen caminando con los ojos cerrados, se detienen y se acuestan; ahora van a recordar uno de esos días en que han tenido el problema más grande en la escuela que les haya sido muy significativo, cómo se dio, quienes participaron, cómo lo resolvieron, cómo lo vivieron.
4. Se les pide pensar en la escena completa del problema y luego pasar a representarla; se puede solicitar el apoyo de otros compañeros para que apoyen en la escenificación. Se da tiempo suficiente para ello.
5. Luego se reúnen en equipos de cuatro para comentar los problemas en los que pensaron y cómo se dieron.
6. Se les solicita que hagan hincapié en lo recurrente, lo permitido y lo que se añora en cada uno de los problemas.
7. Se pide que escenifiquen cada una de las cosas anteriores con una sola escena y que le pongan nombre.
8. Se hace la reflexión de lo presentado en las escenas individuales y en las colectivas, por todo el grupo.
9. Ya que han analizado una problemática difícil de su labor docente, que han visto que esta labor no es tan sencilla, ya que están encarrilados en el análisis de sus prácticas, ahora se les pide que contesten el cuestionario "Cómo llegué a ser maestro".
10. Se cierra la sesión señalando qué se llevan de este día.

Desarrollo de la tercera sesión del seminario-taller

Acciones a realizar:

1. Caldeamiento: caminar por el aula con diferentes ritmos de velocidad, bailando, saltando, como se quiera; en el encuentro con los demás decirles una frase amable y diferente a cada uno.
2. Tomar su lugar en el círculo y escuchar atentamente el audio “Jurado 13”.
3. Una vez que se termina el audio, se responderán a las preguntas que se presentan por la asesora. Las preguntas se encuentran escritas en hojas que se les entregarán a los profesores.
4. Cuando se han respondido todas, se comenta en pequeños grupos sobre las respuestas que se dieron y se elabora un resumen para compartirlo en grupo. Esta actividad se modificó en la sesión, ya que los profesores decidieron comentar ampliamente sobre los problemas que compartieron y las formas de resolverlos.
5. Se hace la plenaria para que participen expresando las ideas de cada equipo y otras ideas que vayan surgiendo.
6. Se retoma el texto de Cecilia Fierro, Bertha Fortul y Lesvia Rosas, que ya se les había entregado para su lectura la primera sesión; se hacen comentarios generales, se abordan dudas y cualquiera otra necesidad.
7. Se conforman nuevos equipos para elaborar un cuadro, un dibujo o cualquier otro producto decidido por los integrantes del equipo, respecto al contenido del texto. Se pide que precisen sobre cómo la formación en servicio que han tenido, les ha mostrado y apoyado para que estas dimensiones se hagan explícitas y las consideren en sus planificaciones y desarrollo de su práctica docente.
8. Se pone en común y se trata de señalar cómo esta propuesta se puede concretar en el análisis y mejora de su práctica.
9. Se hace el cierre de la sesión.

Desarrollo de la cuarta sesión del seminario-taller

Acciones a realizar:

1. Caldeamiento: caminan de espaldas alrededor del salón (ahora que ya lo conocen) y tocan levemente al compañero que van encontrando, en la espalda o el brazo.

2. Nos colocamos en condición de ver la película “Mentes peligrosas” con una duración aproximada de dos horas.
3. Al término de la exhibición, se hará el comentario sobre la práctica docente de la protagonista y cómo afectan su vida social, profesional y personal; se preguntará a los docentes sobre lo que ellos harían en casos como el que se presenta en la película; se harán las analogías necesarias para que se identifiquen aún más con lo presentado en la película.
4. Se propiciará la reflexión sobre cómo o en dónde se “aprende” a resolver los problemas que se presentan en las prácticas y si la formación que llevan a cabo en el servicio les brinda elementos para atender estos problemas.
5. Se cierra la sesión con los comentarios sobre lo que se llevan este día de la sesión.

Desarrollo de la quinta sesión del seminario-taller

Acciones a realizar:

1. Caldeamiento: caminar por el salón cambiando de dirección en cada momento en que se les indique; al encuentro con los otros, harán una demostración afectiva a sus compañeros.
2. Al seguir caminando, mirarán atentamente el aula e imaginarán las cosas que van dejando en ese espacio.
3. Tomarán su lugar y se les pedirá que elaboren una máscara del maestro⁸⁷ con los materiales que se presentan: cartulinas, plumones, estambre, pegamento, lápices.
4. Una vez que todos tienen su máscara, se les pide que se la pongan y caminen por el salón con ella para que todos vayan viendo las máscaras que elaboraron. Todos caminan con sus máscaras puestas y se detienen a ver las de sus compañeros haciendo algunos comentarios.

⁸⁷ Esta técnica y la de la máscara del alumno, fueron retomadas del texto: Anzaldúa Arce, Raúl (2004) *La docencia frente al espejo, imaginario, transferencia y poder*. México, Edit. Universidad Autónoma Metropolitana, por considerar que ofrecían la posibilidad de proyectar las significaciones de los docentes.

5. Después de que todos se han visto, se les pide que se quiten sus máscaras, las vean y si de acuerdo con los comentarios que recibieron quieren hacer algún cambio, lo hagan.
6. Se les pide ahora que elaboren la máscara del alumno de ese maestro, cuya máscara ya han dibujado.
7. Cuando concluyen se les pide que se la pongan y que caminen por el salón para que se vean entre todos; de nuevo se les dice que si quieren hacer alguna modificación a su máscara de alumno, pueden hacerla.
8. Una vez que terminaron nos sentamos en círculo y comenzamos a hacer un análisis de las máscaras, bajo las siguientes consignas, tanto para las máscaras de maestro como para la de alumnos:
¿qué significan las máscaras para sus autores?
¿qué significan las máscaras para el grupo?
9. Se lleva a cabo el ejercicio de la “Caja mágica”, en donde se les pide que se imaginen que en el centro hay una caja mágica que guarda los tesoros el grupo; vamos a abrir la caja y cada quien va a decir que es lo que se lleva de este seminario, que aprendió, qué deja para el grupo.
10. Cierre del seminario-taller y despedida; breve valoración del trabajo realizado durante la presente semana.