



SECRETARÍA ACADÉMICA

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN DOCENTE, PRÁCTICAS
INSTITUCIONALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS**

**LAS REPRESENTACIONES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS
ALUMNOS DE UN PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN LA ESCUELA
NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO.**

Un acercamiento desde la hermenéutica analógica barroca

**Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación**

Presenta

MTRA. MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

TUTOR: DR. SAMUEL ARRIARÁN CUELLAR

Agradecimientos

A lo largo del proceso de formación en la Universidad Pedagógica Nacional al realizar mis estudios de posgrado, que ha sido un acto dialogante, en el que si bien he tenido como tarea fundamental aproximarme a la polisemia de significados del objeto de estudio, la mayor riqueza sin duda ha sido la oportunidad de convivir con mis maestros y compañeros del Seminario de Trabajo, son quienes me han permitido recuperar sus horizontes intelectuales y presencia ética. En especial quiero reconocer a:

Mi tutor, Dr. Samuel Arriarán Cuellar

Con un profundo agradecimiento y admiración intelectual, a quien con su exigencia académica me permitió rescentar mi mirada hacia la diferencia e insistir en la posibilidad de construir en ella.

Dr. Ángel Federico Nebbia Diesing

Quien me enseñó que el trabajo hermenéutico también se construye con un cálido y sensible acompañamiento intelectual y por brindarme siempre a tiempo su presencia académica y apoyo ético.

Dr. Mauricio Beuchot Puente

Con profundo respeto intelectual, por sus enseñanzas, congruencia y sus sentidos de alerta en su Cátedra Patrimonial, en la que tuve la oportunidad de convivir de cerca y aprender a reconocer que la analogía además de ser parte fundamental del respeto a lo diverso, como acto diáfano y fronterizo, es una forma de vida ética y moral.

Dra. Belinda Arteaga Castillo

Con admirable respeto a quien me enseñó la pertinencia y el compromiso que se debe asumir en la investigación educativa.

Dra. Guadalupe Díaz Tepepa

Por su cálido acompañamiento y mirada siempre atenta a la multiculturalidad, por permitirme ser parte del grupo de aprendizaje.

Dr. Nicanor Rebolledo Reséndiz

Por su apoyo y visión siempre atenta a la congruencia con la realidad.

Dr. Raciél Trejo Reséndiz

Quien siempre se ha constituido en un apoyo de elevada calidad profesional.

Dr. José Armando Estrada Parra

Quien desde mi formación inicial me enseñó que la educación es un compromiso permanente que se construye con el otro.

A mi familia

A Carlos, mi pareja, por construir un proyecto juntos

A mis hijos: Carlos Augusto y Nayheli Iraís

Un agradecimiento especial a los profesores que aceptaron compartir sus experiencias, sentimientos y utopías y, principalmente, a la Escuela Normal Superior de México por ser el espacio que me ha permitido realizarme profesionalmente.

ÍNDICE

PÁG.

INTRODUCCIÓN	6
---------------------------	---

CAPÍTULO I

LAS REPRESENTACIONES DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES Y LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA BARROCA EN LA EDUCACIÓN

Algunos elementos teóricos de la noción de representación	29
La noción de representación desde el ámbito social y cultural	32
La noción de representación en lo simbólico.....	39
Acercamiento al Estado del Arte	49
Investigaciones en torno a las Representaciones Sociales.....	54
Aplicaciones de la hermenéutica.....	55
Investigaciones en torno a la Hermenéutica Analógica Barroca.....	67
Objeto de Estudio	70
	76

CAPÍTULO II

TEORÍA Y MÉTODO DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA BARROCA

Teoría y práctica de la hermenéutica en la filosofía de las ciencias sociales	92
Las dos grandes tradiciones: La explicativa (<i>Erklären</i>) y la comprensiva (<i>Verstehen</i>)	92
La hermenéutica analógica. Un acercamiento desde Mauricio Beuchot	98
Tipos de analogía	115
La hermenéutica analógico-icónica	118
El modelo analógico como un tipo de representación social en la educación.....	123
La hermenéutica barroca. Un acercamiento desde Samuel Arriarán	125
La noción de hibridez versus lo barroco	126
Algunos elementos de las raíces históricas de la hibridez	134
El mestizaje como categoría del barroco	135
La hermenéutica analógica como construcción metodológica	143
	145

CAPÍTULO III

EL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

Antecedentes de la formación inicial de profesores de educación secundaria en la Escuela Normal Superior de México	149
La reforma curricular de 1959 en la ENSM	150
La creación de la UPN y la desaparición de los cursos para profesores foráneos de la ENSM	155
La revaloración de la educación normal. Una carrera de educación superior	157
Las escuelas normales. Instituciones de educación superior	160
El malestar docente en la ENSM. El Plan de Estudios 1983	162
El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales	167
El Plan de Estudios 1999. La reforma actual en la ENSM.....	177
La reinstalación de los estudios de posgrado en la ENSM	182
El Programa de Especialización en Docencia Superior en la ENSM	189
Acciones recientes en el ámbito del posgrado normalista en el D.F.....	190
	205

CAPÍTULO IV

LAS REPRESENTACIONES DE LAS PRÁCTICAS DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR EN LA ENSM

La aplicación metodológica de la hermenéutica analógica barroca	208
El contexto político al implantarse el Programa de la Especialización en la ENSM	212
El PTFAEN y algunas implicaciones en la ENSM	217
El Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria	219
El Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria	228
Las competencias didácticas. Piezas clave del nuevo modelo curricular	231
La observación de la práctica docente y condiciones en que se realiza	235
La docencia. Una práctica profesionalizante	237
El sentido de los estudios de posgrado en la ENSM	240
El sentido del grupo de la Especialización en Docencia Superior	247
Las prácticas docentes en el nuevo Plan de Estudios	254
El compromiso educativo de algunos profesores	259
Las nuevas identidades del grupo de la Especialización	267
Los mitos de la tradición de ser normalista	272
Hacia el cambio o el imaginario del cambio de algunos profesores	278

CAPÍTULO V

EL CURRÍCULUM ESCOLAR COMO ETHOS BARROCO

La constitución de un <i>ethos</i> barroco	285
El <i>currículum</i> escolar como <i>ethos</i> híbrido o <i>ethos</i> barroco	287

CONCLUSIONES	300
---------------------------	-----

ANEXOS

ANEXO 1. Licenciatura en Docencia para la Educación Media y Normal. Plan de Estudios 1983	306
ANEXO 2. Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999	307
ANEXO 3. Modelo de la Estructura Curricular de la Especialización en Docencia Superior	308
ANEXO 4. Plan de Estudios de la Especialización en Docencia Superior	309
ANEXO 5. Mapa Curricular de la Especialización en Docencia Superior	310
ANEXO 6. Sentido del Diseño Curricular de la Especialización en Docencia Superior	311
ANEXO 7. Categorías de Análisis	311
ANEXO 8. Caracterización general del grupo	312
ANEXO 9. Cuestionario No. 1. La Práctica Docente del Grupo	315
ANEXO 10. El Significado de los Alumnos del Programa de Especialización en Docencia Superior	316
ANEXO 11. Categoría: Sentido de la Educación Superior	317
ANEXO 12. Categoría: Sentido del Conocimiento	318
ANEXO 13. Categoría: Sentido de la Docencia	318
ANEXO 14. Categoría: Sentido de la Práctica Docente	319
ANEXO 15. Cuestionario No. 2. Ingreso al Programa de Especialización	320
ANEXO 16. Proceso de las Entrevistas en Profundidad	321
ANEXO 17. Niveles de Análisis	322

BIBLIOGRAFÍA	323
---------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Ante el deseo de enfrentar mi propio proceso de ser docente en una institución formadora y actualizadora de profesores para la escuela secundaria como lo es la Escuela Normal Superior de México (ENSM), que a lo largo de sus sesenta y ocho años se ha distinguido por su sentido democrático, plural y social, trato en este documento de recuperar parte del debate filosófico que vienen desarrollando dos filósofos mexicanos: el Dr. Samuel Arriarán¹ y el Dr. Mauricio Beuchot; del Dr. Arriarán porque creo que al replantear el análisis de la cultura² como elemento fundamental del multiculturalismo³ a través de su propuesta teórica en torno a la hermenéutica barroca para generar una nueva lectura filosófica latinoamericana, trata de realizar la revaloración del proyecto democrático desde una racionalidad no occidental centrando la acción simbólica y el barroco para comprender otras realidades; del Dr. Beuchot, porque a través de la analogía busca una posibilidad para lograr un equilibrio más dinámico al colocarse en el punto intermedio entre las dos posturas extremas que han predominado en el discurso de la modernidad: la univocidad y la equivocidad; así, basada en ambos, intento desarrollar una actitud distinta que enfrente mi pensamiento formado con una visión occidental y, desde ella, comprender las representaciones de las prácticas de los profesores que han cursado un programa de posgrado ofrecido por la ENSM.

Las propuestas actuales para la formación inicial y actualización de los docentes en las escuelas normales se orientan desde las definiciones de la política educativa internacional caracterizadas por un enfoque globalizador, en donde se establecen una serie de compromisos que colocan a los profesores como piezas clave para realizar los

¹ARRIARÁN Cuellar, Samuel (2002) *Sesión de trabajo en el Seminario de Hermenéutica e Investigación Educativa*. México. UPN.

² Entendida como "[...]un proceso histórico de dominación cultural, sujeto a resistencias y acomodaciones." ARRIARÁN Cuellar, Samuel (1999) "V. La hermenéutica simbólica de Clifford Geertz", en: *La fábula de la identidad perdida*. Una crítica a la hermenéutica contemporánea. México. Itaca. p.121.

³ "[...]El multiculturalismo, alude a la posibilidad de desarrollar dentro de un marco democrático una diversidad de identidades, valores y formas culturales." ARRIARÁN Cuellar, Samuel en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999a) *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México. Itaca.p.18.

cambios necesarios, a fin de que permitan que las escuelas de la educación básica y normal cumplan con dichos compromisos; ejemplo de ello es la Conferencia Mundial de Jomtien: Educación para Todos⁴(realizada en 1990), en la que se pretende sumar esfuerzos para impulsar nuevas políticas y estrategias de un nuevo estilo de desarrollo educativo centrado en el concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje⁵ y de la caracterización de estrategias para satisfacerlas; desarrollo que enfatiza la importancia del acceso a la escuela y de la calidad de los aprendizajes; igualmente están las recomendaciones de la Oficina Regional para la América Latina y el Caribe (OREALC) en Educación y conocimiento, como eje para la transformación productiva con equidad (en 1992), en donde se define la nueva función de la educación y las estrategias a través de las que se espera promover un mayor desarrollo y productividad de las economías nacionales y fortalecer con ello la política social para la consolidación de la democracia.

Dichas tendencias fueron reafirmadas en el Foro Mundial de Dakar (2000)⁶, a través de un Marco de Acción cuyo propósito es mantener la visión y los compromisos de los países miembros para cumplir con las metas establecidas en cuanto a las necesidades

⁴ Posterior a la Conferencia de Jomtien, la UNESCO creó un Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (ICFEA), a fin de promover y supervisar los progresos realizados en la consecución de los objetivos de la educación para todos a lo largo de la década de los noventa. En la reunión del Foro Consultivo, celebrada en Amman en 1996, se señaló que se había registrado un progreso considerable de la educación básica; que de hecho La Conferencia de Jomtien fue la causa de establecer un compromiso internacional con un programa masivo de "Educación Básica para Todos".

⁵ "[...]Las necesidades básicas de aprendizaje están presentes en los sujetos desde el nacimiento y durante toda su vida. Las demandas se ponen en manifiesto tanto en niños como en jóvenes y adultos de maneras diferenciadas no tan sólo según edades, sino que también según contextos socioeconómicos, políticos y culturales. La satisfacción de una necesidad básica debe ser entendida en un sentido dinámico, como piso de nuevos aprendizajes para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo económico, político, social y cultural. Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para que ello ocurra (lectura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) como sus contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo..." TORRES, Rosa María (1998) "Introducción", en: *Qué y cómo aprender*. México. SEP-Biblioteca Normalista.p.13. Como parte de las acciones de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, en 1992, la obra anterior intentó dar respuesta a un pedido concreto de UNESCO-OREALC, como documento base para la discusión del Seminario Regional: Estrategias de Acción para la Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje.

⁶ Previo a la realización del Foro, los países de América Latina y el Caribe participantes se reunieron en Santo Domingo para reexaminar la situación real de cada país con respecto a las necesidades básicas de aprendizaje de sus ciudadanos a través de la Evaluación de la Educación para Todos 2000. México presentó el documento: México Jomtien +10.Evaluación Nacional de Educación para Todos. En dicha reunión se aprobó el documento Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional, en el que se renuevan los compromisos para los siguientes 15 años, tomando como desafíos la búsqueda de la equidad, la calidad educativa y de corresponsabilidad social.

básicas de aprendizaje para todos en el año 2015⁷. Procesos y metas en los que tanto México como Latinoamérica se han comprometido a alcanzar a través de sus políticas, vía Acuerdos y Programas de Acción prospectivos al año 2025⁸ que se traducen en acciones que privilegian un **elitismo basado en la adquisición de competencias fundamentalmente didácticas de corte procedimental, así como conocimientos disciplinarios y un conjunto de habilidades que se adquieren a través de un modelo curricular** a fin de incorporarse en un mercado laboral cuyo funcionamiento eficiente regularmente deteriora la calidad de vida de la población y se aleja de un modelo de educación más humano, creativo y ético.

Aunado a ello, son escasos los trabajos de investigación en estos niveles educativos que se interesen por el análisis comprensivo de las prácticas de los propios profesores y menos aún, que ellos mismos la realicen; quizá porque en sus procesos de aprendizaje no ha estado presente la tradición de reflexionar críticamente su quehacer cotidiano; sin embargo, las autoridades educativas han tratado de explicarlas y de encontrar desde sus propias miradas las supuestas causas; implementado acciones para solucionar los problemas detectados; pero ha faltado conocer y comprender las intenciones e intereses reales de los maestros, las concepciones que subyacen en ellas, cómo se constituyen y cómo las resignifican los propios profesores y cómo las instituciones participan en dicha significación. Es por ello que nuestra intención investigativa se centra en **reconocer a través del análisis de las representaciones de las prácticas de los profesores que cursaron un programa de posgrado la noción de hibridez que está presente en ellas**, ya que la representación que tiene el profesor de sus prácticas no sólo se relaciona con lo que a él le significan sino por el significado que la institución les atribuye al formar parte de él.

Para realizar dicho trabajo de investigación intento aplicar los presupuestos teóricos y metodológicos de la hermenéutica analógica barroca, lo que requiere de un trabajo de análisis distinto al tipo de estudios que se han realizado en torno a las representaciones

⁷ PODER EJECUTIVO FEDERAL (2001) "4. La visión a 2025: Un enfoque educativo para el siglo XXI", en: *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una Educación de Buena Calidad para Todos. Un Enfoque Educativo para el Siglo XXI*. México. PEF-SEP.p.71.

⁸ Ibid.,pp.71a75.

sociales (ver Estado del Arte), que como corriente teórica comienza a desarrollarse en Francia una vez finalizada la segunda guerra mundial desde la psicología social cognitiva, o con enfoques sociológicos; por ejemplo, los estudios de Emilio Durkheim, quien analizó las relaciones existentes entre las leyes psicológicas encontrando que tanto lo individual como lo social están altamente interrelacionados⁹, de ahí establece que los "...ideales que se fijan en objetos materiales, ideas y sentimientos elaborados por una colectividad son representados bajo la forma de fuerzas morales que los dominan y los sostienen..."; para otros autores, como Serge Moscovici las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales y, para Denis Jodelet¹⁰ son una forma de conocimiento social, un saber del sentido común que se constituye en modalidades de pensamiento práctico.

A diferencia de los planteamientos anteriores, me interesa recuperar la construcción de modelo analógico, **entendiendo que la acepción de modelo es la base de otro tipo de representación¹¹ y por tanto, la analogía puede constituirse en una forma de representación del campo de la realidad educativa para reconocer la igualdad o la diferencia de las prácticas de los profesores desde una relación intermedia que articule la pluralidad de sentido con lo simbólico**; lo que significa reconocer el univocismo presente en ellas, a fin de replantear el concepto de modernidad inscrito en la práctica educativa desde una racionalidad distinta a la del mundo occidental que ha pretendido homogeneizar la cultura escolar.

Desde esta perspectiva, las representaciones no son meramente opiniones, imágenes o actitudes, sino formas del conocimiento que descubren y organizan la realidad;

⁹ DURKHEIM, Emilio (1976) *Pedagogía y sociedad 2*. España. Ediciones Sígueme.

¹⁰MOSCOVICI, Serge y Hewstone, M. "De la ciencia al sentido común", en: MOSCOVICI, Serge (Comp.) (1986) *Psicología Social. Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales. Cognición y Desarrollo Humano*. Tomo II. Barcelona. Paidós.

¹¹ El término modelo puede ser empleado en diversos sentidos; puede designar el modo de ser de ciertas realidades; modelo como alguna forma de representación de alguna realidad o serie de realidades, de algún proceso o serie de procesos. FERRATER Mora, José (1990) *Diccionario de Filosofía*. Tomo III. K-P. Madrid. Alianza.pp.2246-7. La representación de un objeto es un acto muy diferente a la manipulación del mismo. Es una cuestión de hábito mediante la ejecución invariablemente repetida de ciertos actos, pero la representación del espacio y de las relaciones significa mucho más. Para representar una cosa no basta ser capaz de manejarla de la manera adecuada y para usos prácticos. Debemos poseer una concepción general del objeto y mirarlo desde ángulos diferentes a los fines de encontrar sus relaciones con otros objetos y localizarlo y determinar su posición en un sistema general. CASSIRER, Ernst (1999) "IV. El mundo humano del espacio y del tiempo", en: *Antropología filosófica*. Introducción a una filosofía de la cultura. México. FCE.p.77.

cumpliendo a la vez una doble función, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo material y social, y, a través de la comunicación entre los miembros de una comunidad, dar un código para el intercambio social y uno para nombrar y clasificar los diferentes aspectos de su mundo y de su historia tanto individual como grupal. Creo que **el modelo analógico puede ser entendido como otro tipo de representación social que no es sólo un producto mental sino una elaboración simbólica de la realidad que se crea y recrea en el curso de las interacciones sociales.** Al igual que en las representaciones sociales, en las simbólicas su elemento fundamental es lo colectivo por estar cargadas de la tradición cultural que cada grupo social ha llevado a cabo, desde el contexto en el que el sujeto se desarrolla y en los procesos de interacción a través de las experiencias y modelos de pensamiento que son compartidos en las prácticas que realizan, en las que se describen, simbolizan y categorizan los objetos del mundo atribuyéndoles sentido en el grupo de pertenencia.

Las representaciones mentales dan cuenta de algo real en su ausencia y están organizadas en estructuras que permiten dar sentido al entorno a partir de un contexto representacional delimitado por la actuación cognitiva; no son sólo productos mentales sino construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales¹² aprendidas del ordenamiento de la realidad, que la tradición cultural de cada grupo social ha llevado a cabo y que por lo tanto son históricas y dependerá de lo que también privilegie el contexto en el que el sujeto se desarrolle. Las representaciones sociales tratan de comprender las formas del saber del mundo¹³, considerando como elemento fundamental el plano colectivo; lo que implica pasar del nivel interpersonal al social y cultural a través de la comunicación entre los actores sociales por medio del contexto determinado culturalmente que a través de los códigos, valores e ideologías de las posiciones sociales específicas expresan la pertenencia social del sujeto.

¹²PALMONARI, A. y Doise, W. (Comp.)(1987)"Caracteristiques des représentations sociales", en:*Les Représentations sociales. Un nouveau champ d'études.* París: PUF.

¹³ PUF y Denise Jodelet "La representación social: Fenómeno, concepto y teoría", en: MOSCOVICI, Serge (1986) Op.cit.

En el marco de nuestro objeto de estudio las **representaciones sociales**, más que una forma para comprender cómo las estructuras de las actividades humanas determinan las prácticas, se conciben como un **proceso de elaboración, ciertamente, cognitiva, pero con bases simbólicas de la realidad que organizan y orientan el mundo social e institucional**; lo que nos permite suponer que bajo formas distintas dichas representaciones se tejen, circulan, se cruzan, se mezclan y hasta se *hibridan*, cristalizando y reproduciendo ciertos sentidos en las prácticas, y al mismo tiempo guardan una relación entre lo que significa ser docente y los sentidos que la institución ha depositado como contenidos culturales para serlo a través de su historia escolar; por lo que su estudio no se puede efectuar desvinculándolo del lugar donde laboran los sujetos.

Al mismo tiempo que la cultura institucional nos permite transitar por distintos mundos de vida, lo que hace que los significados de las acciones escolares no sean algo estático sino dinámico en la medida que son constantes simbólicas¹⁴, intentamos recuperar el conocimiento del sentido común, del mundo real, el que vivimos todos los días, y que construimos en situaciones de interacción con otros, pero al que le damos sentidos distintos; en él queremos reconocer la diversidad de la constitución del ser docente y de cómo las relaciones e interacciones con su grupo permiten que las experiencias y vivencias de la realidad sociocultural resignifiquen ciertas formas de sus prácticas en la institución escolar.

Desde esta perspectiva, encuentro que la hermenéutica analógica barroca me permite poner énfasis no sólo en los elementos simbólicos de las diferencias de las prácticas docentes sino en la cultura que se genera de las representaciones que institucionalmente se concretan como una forma de conocimiento socialmente elaborado en el mundo escolar; es por ello que **el análisis de las representaciones de las prácticas docentes de los alumnos de un programa Especialización de la ENSM se hace con la intención de contribuir al conocimiento de los diversos**

¹⁴ MELICH, Joan-Carles (1996) "Primera parte. Los elementos del mundo social. 2. La cultura", en: *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Paidós.p.58.

procesos de formación docente en la educación normal y colaborar en los esfuerzos que en ese sentido se realizan; de igual manera, es un paso necesario para pensarla en su posibilidad de cambio como consciencia de transformación, más allá de mejorarla por medio de cursos de actualización o programas de posgrado, como lo fue éste, pues, como veremos en el análisis de dichas representaciones, con la implementación del posgrado no se ha logrado generar cambios significativos ni en los docentes ni en las autoridades educativas, mucho menos se ha visto reflejado en el trabajo que realizan con sus alumnos que, como futuros docentes de la escuela secundaria, requieren un acompañamiento filosófico y pedagógico con mayor sentido humano.

En el ejercicio hermenéutico que se realiza de las representaciones de las prácticas docentes se recuperan las categorías de analogía y barroco, con las que pienso al *currículum* escolar como un espacio de participación, acción y transformación diferente a la racionalidad instrumental que genera **la hibridación educativa por medio de transacciones y transformaciones de representaciones e identidades que se cruzan en las fronteras de las formas simbólicas que se dan entre las relaciones de los sujetos y la institución**. El mestizaje, como categoría del barroco, o mejor dicho del neobarroco, se recupera más allá de un estilo estético y literario del barroco del Siglo XVII y completamente alejado de su sentido peyorativo de extravagancia y exageración o del encuentro hispano-indígena, la intento recuperar y ponerla en movimiento a la luz del escenario educativo; ello me obliga a repensar la cultura de un modo distinto en el marco de una globalización que, al igual que en el plano social, político y económico, en lo educativo establece nuevas hibridaciones como aparentes identidades comunes.

Dicha categoría me permite aproximarme a **la conformación de un nuevo *ethos* educativo, en tanto barroco, desde el cual miro el *currículum* escolar**, particularmente el que se constituye en los procesos de formación de los profesores de la ENSM; esta figura de *ethos* barroco la retomo de las construcciones teóricas de

Bolívar Echeverría¹⁵ no sólo como una condición para enfrentar las determinaciones de la modernidad capitalista inscritas en las prácticas educativas, sino como la posibilidad de construir una alternativa en la vida institucional a fin de transitar de un pensamiento unívoco a una actitud analógica, enriquecida por el sentido de la vida académica que le dan los símbolos, las imágenes, los sentimientos, emociones y ritos en la Escuela Normal (EN). Para ello, intento desde una actitud y mirada analógica comprender los efectos simbólicos en la interpretación de las representaciones de las prácticas docentes.

El ubicar el objeto de estudio de las representaciones simbólicas que se construyeron cuando un grupo de profesores cursaron el Programa de Especialización en Docencia Superior (PEDS) en la misma institución donde laboran desde una mirada analógica barroca nos coloca a quienes participamos en procesos de formación de formadores en la posibilidad de reconocer las diversas posiciones que los profesores asumieron al enfrentar sus propios imaginarios con las definiciones de la política educativa a través de sus representaciones, pues éstas no dependen solamente de su condición socioeconómica, cultural, académica o del ambiente de la escuela, sino también de las formas simbólicas en cómo los sujetos las interpretan y con ellas dan sentido y significado a sus acciones.

Si bien es cierto que el *currículum* escolar determina en gran parte la formación del sujeto, también es importante reconocer que en su trayectoria aparecen otros elementos no prescritos ni tan claros que tienen que ver con el conocimiento sociocultural que se construye desde lo colectivo de la institución; es decir, lo que hace referencia a los intereses, deseos, sentimientos y valores desde los que, con un sentido de pertenencia, los sujetos orientan sus actividades y acciones. Lo anterior me permite elaborar dos construcciones: la primera, concebir a **la práctica docente, en tanto acción social y cultural, es una acción simbólica, y al *currículum* vivido es un acto simbólico que se construye colectivamente¹⁶ en un horizonte de**

¹⁵ "[...]el ethos barroco no borra la contradicción capitalista, y ni tampoco la niega... la reconoce como inevitable... se resiste a aceptarla..." ECHEVERRÍA, Bolívar (1998) "2. El *ethos* barroco", en: *La modernidad de lo barroco*. México. Era.p.40.

¹⁶ ELIAS, Norbert (1994) "III", en: *Teoría del símbolo*. Un ensayo de antropología cultural. Barcelona. Península.p.93.

significados y de sentidos a través de fusiones interpretativas; entonces **la práctica docente y el *curriculum* son parte de una hibridación pedagógica** que se encuentra inserta en las tramas de significación institucional; y la segunda, **ciertas formas de representación social que se dan en las prácticas docentes son producto de la hibridez; mismas que guardan una relación entre la constitución del ser docente y las representaciones del grupo institucional al que pertenece;** ambas construcciones, han servido de ejes de análisis y articulación interpretativa al dar cuenta de las representaciones de las prácticas docentes de los alumnos del PEDS.

La investigación está organizada de la siguiente manera: en el primer capítulo, **Las representaciones de las prácticas sociales y la hermenéutica analógica barroca en la educación**, se intenta que el lector reconozca que el enfoque fundamental de la noción de representación en este trabajo de investigación está inscrito en el ámbito sociocultural, tal como se desarrolla en el segundo capítulo, por lo que su diferencia parte de un recorrido inicial del sentido de la noción de representación desde los límites de un yo como sujeto cognoscente (*cogito*) diferenciado de los de la experiencia expresados por Kant en el acto del conocer a través de la sensibilidad y el entendimiento para transitar de un sujeto cognoscente individual cartesiano hacia uno colectivo en una relación sujeto-objeto-colectividad a través de la perspectiva fenomenológica del mundo de la vida de Husserl, para quien el mundo es quien dota de sentido y teje todo lo que hay en él, colocando al ser en el ámbito de la comunicación y la intersubjetividad, estableciendo una relación entre lo mental y lo social como otra forma de representación.

Dichas construcciones nos permiten aproximarnos al desarrollo de **un pensamiento socialmente construido**, por lo que se incorporan algunas nociones básicas de Durkheim, al considerar **las representaciones colectivas** como estructuras psicosociales e intersubjetivas que conducen a nuevas formas de pensar, actuar y relacionarse; las de Moscovici, para quien **son producciones y elaboraciones de carácter social a partir del tipo de las interacciones y de los procesos de**

intercambio, y las de Jodelet, quien las ubica como **formas de pensamiento social que constituyen modalidades de pensamiento práctico** orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

Lo anterior sirve de marco para inscribir **El estado del arte**, incorporando en un primer momento trabajos de investigación que sobre representaciones sociales (RS) en el ámbito educativo se han realizado; los cuales como veremos, que su mayor parte guardan una fuerte orientación desde la perspectiva psicosociológica retomando los referentes teóricos de los autores referidos en este ámbito; aunque es importante reconocer que hay otras investigaciones que aun desde esta orientación intentan desarrollar un sentido hermenéutico. En un segundo momento se incorporan algunos de los despliegues teóricos de la hermenéutica hacia espacios sociales distintos, entre ellos recuperamos el educativo en donde los trabajos de investigación que se presentan se enfocan desde los presupuestos filosóficos de la hermenéutica analógica barroca, cuya intención es centrar una actitud dialógica en la práctica que genere nuevas formas de enfrentar el univocismo y equivocismo que permea sobre el significado de la realidad cultural diversa y compleja.

Es desde esta perspectiva que inscribo **El objeto de estudio** de la presente investigación, incluido en la parte final del capítulo, mismo que guarda una distancia con los presupuestos psicosociologicistas de las RS hasta ahora abordados; lo cual nos permite aportar elementos significativos a los escasos estudios que sobre el ámbito de la educación superior se han realizado, principalmente los referidos a la formación de docentes, pues al ubicarlo desde la hermenéutica analógica barroca me permite reconocer no sólo que las configuraciones que se construyen son el producto de las interacciones que se viven el marco de las dimensiones sociales e históricas dentro de la institución escolar, sino también los procesos de hibridez que transitan entre lo unívoco y equívoco de los sentidos y significados que depositan los profesores en sus prácticas, en particular en la ENSM donde se realizó la investigación.

En el segundo capítulo, **Teoría y método de la hermenéutica analógica barroca**, se desarrollan los enfoques teóricos de la hermenéutica analógica barroca desde los cuales considero que **el modelo analógico puede ser entendido como otro tipo de representación social que no es sólo un producto mental sino una elaboración simbólica de la realidad que se crea y recrea en el curso de las interacciones sociales**, por lo que metodológicamente se pretende analizar las representaciones de las prácticas docentes que se estructuraron en la vida institucional de la EN al cursar un posgrado; inscribir el objeto de estudio desde esta racionalidad, a la que se considera como moderada, pretende **mirar a la educación como una opción intermedia entre la racionalidad univocista moderna y la equivocista posmoderna**, a fin de generar un nuevo humanismo y porque creo que se puede coadyuvar a que la comunidad escolar se vea involucrada en una formación basada en la constitución de un sujeto más ético.

Al retomar los supuestos teóricos de esta forma interpretativa y trasladarla a un ejercicio metodológico distinto a la tradición dominante en la investigación basada fundamentalmente en la mera explicación (*Erklären*), pasamos de objetivar las prácticas docentes como cosas para colocarlas desde una mirada comprensiva (*Verstehen*), en tanto que las acciones del ser humano cobran sentido a partir del mundo subjetivo de los sujetos, lo que exige una sutileza y habilidad para romper con la superficialidad engañosa, ambigua o polisémica del texto, rasgos en los que reconozco mis limitaciones; sin embargo me incorporo en ese carácter dinámico y complejo que implica el estudio de las representaciones de las prácticas docentes en la reconstrucción de sus sentidos y significados para recuperar diferencias y similitudes en los puntos de enlace del análisis comprensivo, por lo que seguramente su discusión en colectivo me permitirá llevar el ejercicio hermenéutico a otros niveles de reflexión y de mayor pertinencia interpretativa.

En el capítulo tres, **El Programa de Especialización en Docencia Superior en la Escuela Normal Superior de México**, más que hacer un recuento histórico o cronológico de las definiciones y orientaciones curriculares en torno a las reformas de

formación docente que se han dado en la ENSM, se buscó, a través de los mismos profesores, reconocer en ellas algunas huellas que el pasado ha dejado en el presente como parte del recuento entre la historia institucional pasada y la actual; lo que nos permitió reconocer una relación pasado–presente a partir de cómo es que se gestaron ciertas prácticas específicas¹⁷; ya que partimos de que son los propios profesores quienes dan cuenta de su experiencia escolar individual vivida en la institución como espacio común pero desde su posición singular en la ENSM, misma que nos proporcionó ciertos elementos para comprender mejor los sentidos que orientan sus prácticas y los significados que depositan en ellas.

En algunos casos, las reflexiones por parte de los mismos profesores sobre su práctica, los ha llevado a asociar que sus modos de ser y hacer docente, en mucho obedecen a las formas en cómo ellos fueron formados; este pasado que se hace presente lo encontramos en algunos relatos y lo pensamos inicialmente como retorno, pero también como posible reconstrucción o reformulación de su prácticas, pues la vuelta al pasado no sólo implica el recuento para la selección de hechos o experiencias realizadas sino también la reinterpretación de lo que han hecho, cómo lo han vivido, y un deseo de cambio a pesar de sus contradicciones, de las condiciones institucionales o las determinaciones curriculares, que de alguna manera son producto de las nuevas definiciones de una política educativa globalizadora en una institución cargada de tradiciones, de resistencias, luchas de la clase social en oposición a la política del Estado, y de una historia pedagógica y política como se manifiesta en un sector de profesores, que parece no acaban de añorar y superar, porque les da posición social y los hace mantenerse institucionalmente.

En este proceso de historicidad se inscribe el PEDS, el cual cobra una dimensión especial por ser el que permite nuevamente implantar los programas de posgrado en la ENSM, del que se hace una descripción muy general de su estructura curricular y del contexto en el que se desarrolló.

¹⁷ BOURDIEU, Pierre (1991a) *El sentido práctico*. México.Taurus.pp.94-95.

En el cuarto capítulo, **Las representaciones de las prácticas de los alumnos del Programa de Especialización en Docencia Superior en la ENSM**, se aplica la hermenéutica analógica barroca a un caso concreto para analizar las representaciones de las prácticas docentes de los profesores de la segunda generación que cursaron dicho posgrado; la voz de los sujetos se tornan en evidencias empíricas que se intentaron tejer con los presupuestos que subyacen en el *curriculum* formal desde dos orientaciones; el paradigma¹⁸ ilustrado a través de una crítica al positivismo¹⁹ inmerso en la educación y al *curriculum* escolar desde una fundamentación filosófica analógica barroca.

El modelo hermenéutico analógico me permitió, dentro de ciertos límites, interpretar los textos de los profesores; utilizando el criterio de atribución, que abarca varios sentidos de un texto, organizados de manera jerarquizada, en las que unos se acercan más a la objetividad del texto que otros, y el de proporción, que implica la diversidad en el sentido, de tal manera que resulte una interpretación respetuosa de la diversidad de los sentidos de los profesores a fin de atender la riqueza de las diferencias, justamente según los grados de jerarquía y de proporción; elementos que, como veremos, son fundamentales en la analogía para no caer en los extremos de la dispersión relativista o equivocista de la interpretación de los significados de las representaciones de las prácticas de los profesores.

Es por ello que en este capítulo trato de reconocer que **la hermenéutica analógica barroca no es sólo un modelo teórico de interpretación que nos ayuda a comprender la realidad educativa sino una propuesta metodológica** que nos permite retomarla como otro enfoque o perspectiva distinta en la investigación

¹⁸ En su acepción más generalizada, como compromisos compartidos por un grupo de investigadores que incluyen aspectos instrumentales y teóricos de la comunidad científica; en tanto que es "[...]un microcosmos social, con sus instituciones de control, de presión y formación, autoridades, jurados y tribunas críticas que determinan las normas de la competencia y tienden a inculcar los valores que expresan..." BOURDIEU, Pierre. et al. (1987) *El oficio del sociólogo*. México. S.XXI. p.57. De igual manera: "[...]una escuela de estudiosos define y reconoce durante cierto tiempo los puntos de partida, métodos y concepciones en la realización de un campo de la investigación; los paradigmas servirán como pauta para conducir el desarrollo de la teoría, leyes o modelos con los cuales pueden surgir las tradiciones en la investigación, quienes trabajan con paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas. KUHN, Thomas (1991) *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE.pp.33-34.

¹⁹ En algunos momentos nos referiremos a la expresión de paradigma cuantitativo para enfatizar al paradigma tradicional o clásico de investigación expresado a través de las tendencias racionalistas, positivistas, empiristas, predominantes en la investigación socioeducativa hasta la década de los sesenta.

educativa; pues la educación no puede verse como el conjunto de objetos o problemas rígidos, estáticos y aislados de los constantes cambios y transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, y, más que estar en busca de la verdad, su propósito central es desarrollar una nueva forma del pensar filosófico para el actuar pedagógico que haga frente a las formas hegemónicas de la globalización y del multiculturalismo posmoderno. Con herramientas como la analogía y el barroco creo, sin pretender una postura ingenua, que se pueden enfrentar los procesos de hibridación educativa a fin de no quedar subordinarnos a ellos, a través de promover una conciencia crítica que como estrategia alternativa nos ayude a recuperar los valores no occidentales y reconocer que **la condición del mestizaje cultural no sólo es la mezcla producida en la sociedades o comunidades de inmigración o en aquellas de conflictos étnicos y raciales, sino es también un proceso identificable en el ámbito académico propio de la vida institucional**, en este caso de la EN.

Al centrar mi atención en las representaciones de las prácticas que se produjeron al cursar un programa de posgrado que ofreció la ENSM, pude recuperar algunos rasgos y matices que dan cuenta de la trama de relaciones y significados que en torno al *currículum* escolar tejieron tanto los participantes del programa de especialización como las autoridades, ya que de alguna forma definieron un tipo de ser docente y de ejercer su práctica al transitar por dicho programa; es importante señalar que más que la revisión formal y estructural del programa curricular o de verificar en los datos un sentido unívoco entre variables e hipótesis, la interpretación intentó ser un acercamiento comprensivo de las representaciones sociales de los sujetos en el contexto de su narración, tratando de esclarecer elementos que están presentes como las fuerzas simbólicas, que representan y hacen representar las conformaciones culturales de los profesores de la institución.

Hablar de los matices y formas con que se ha venido realizado la práctica docente en la escuela desde una mirada analógica barroca me exigió colocar en el terreno conceptual la dimensión de cultura y entenderla, inicialmente, como una trama de

sentidos y significaciones que se construye y comparte con los otros²⁰; expresión que niega la visión de un solo tipo de cultura y posibilita la ruptura de la postura univocista; es decir, de la cultura que domina a otras; ya que es a través del mestizaje donde los mundos culturales de los sujetos no sólo se enfrentan, se cruzan o se hibridan sino también ayudan a su enriquecimiento formativo; **si esta noción la trasladamos a la educación²¹, lo analógico barroco se piensa como un acto de diálogo responsable con el otro**, lo que nos permitirá recuperar en la pluralidad la diferencia, haciendo de la práctica pedagógica un ejercicio profesional distinto, más humano y sensible.

La cultura escolar de la ENSM, como toda construcción social, no es estática, homogénea y unidireccional; en ella se recrean de manera permanente tanto las determinaciones políticas como la acción de los miembros de la comunidad normalista y los elementos culturales propios de este espacio institucional. La mayor parte de los profesores entrevistados se resisten a cambiar al paso del tiempo, se afianzan en ciertas tradiciones a través de ciertos juegos de poder creando un ambiente de tensiones, conflictos y confrontaciones que en ocasiones les hace legitimar, desplazar y hasta controlar o subordinar el sentido de su pertenencia institucional.

A la institución escolar la ubico como el espacio cultural instituido e instituyente²² donde se configura el pensamiento y la acción de los sujetos haciendo de él un espacio formativo y de socialización que cobra sentido y significado a través de las representaciones sociales para los que asisten a ella, y que a partir de su carácter histórico, político, ideológico, social y simbólico incorpora las prácticas a la consciencia de los sujetos, constituyendo una forma de ser docente. Justamente intento colocarme entre lo unívoco y equívoco de las representaciones de las prácticas a partir del ejercicio que da el reflexionar sobre el pasado para entender la lógica de ciertos procesos que han configurado no sólo el presente sino lo instituido; en este sentido, la

²⁰ GEERTZ, Clifford (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

²¹ Insistencia que refrenda y trata de viabilizar permanentemente en el Seminario de Investigación y Hermenéutica, el cual coordina el Dr. Arriarán en la Unidad Ajusco de la UPN.

²² CASTORIADIS, Cornelius (1975) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.2. El imaginario social y la institución. Barcelona. Tusquets.pp.24, 26,73.

Especialización no sólo es un espacio privilegiado donde confluyen diversos grupos, subculturas y generaciones que participaron en la construcción de una forma particular de ser docente, diferente a la de quienes no asistieron a la ella, sino es un lugar que coloca a los profesores en la posibilidad de relacionarse con otros sujetos y poseer visiones de mundo comunes, intereses, expectativas variadas que pueden hacer que su práctica se reproduzca o transforme.

La lógica de la investigación partió de dos niveles de análisis: Un primer nivel se orientó al concebir a la práctica docente como el conjunto de configuraciones de representaciones que institucionalmente son construidas y que como tales están constituidas por diversos momentos de significación social, lo que me permitió destacar los significados sociales creados al paso del tiempo no sólo en la EN sino en el programa de posgrado; algunos de los cuales permanecen en el presente y se encuentran en la escuela como la base sobre la cual se define una buena parte de las prácticas cotidianas. Las expectativas de los alumnos se explican por el capital económico, social y cultural adquirido en la escuela y por el efecto de los sistemas de percepción y de las representaciones de las prácticas que se generan; por lo que considero que **el *currículum* vivido es un espacio de hibridez** en el que confluyen esquemas culturales múltiples y diversos que al mezclarse se fusionan en un tipo de prácticas que están presentes en las interrelaciones que establece el profesor con su (s) grupo (s) de alumnos y compañeros de trabajo en la institución donde labora.

El segundo nivel de análisis se refiere el acto interpretativo del texto de los profesores, a través de contextualizar la gama de representaciones que simbólicamente se derivan de los sentidos que los sujetos construyeron en su grupo de trabajo, que como pequeño mundo²³ se confrontaban con la normatividad institucional y con las condiciones muy particulares de la escuela, para indagar ¿qué hicieron los profesores al enfrentarlas? y ¿cuáles son sus tradiciones culturales, condiciones laborales, escolares y políticas que hacen que se entreteja su historia personal en la historia institucional, con los intereses, deseos y concepciones de estos profesores?;

²³ HELLER, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.

condiciones a partir de las cuales se van apropiando de los saberes institucionales para dar sentido y significado a sus prácticas y desempeñarse en lo que se ha llamado la práctica profesionalizante de la EN, en tanto que el desempeño laboral de los profesores responda fundamentalmente al manejo de un conjunto de competencias y habilidades didácticas de su campo de formación.

Como procedimiento hermenéutico para interpretar las múltiples significaciones que orientan y determinan las diferentes formas en cómo se representan dichas prácticas en un proceso escolarizado, se optó por una serie de entrevistas en profundidad, grabadas previa autorización de los profesores, para que a través de sus expresiones y con la amplitud que quisieran narraran parte de sus experiencias, sentimientos, frustraciones, deseos y expectativas dentro y fuera del PEDS; el guión inicial fue ajustándose con cada profesor de acuerdo a la riqueza de datos que se aportaban y en todo momento traté de establecer un encuentro cara a cara en un diálogo de respeto; durante el proceso de las transcripciones de las entrevistas se fueron recuperando informalmente algunas opiniones y comentarios de los profesores fuera de la presencia de la grabadora.

De los diversos trabajos realizados para recuperar el sentido de las representaciones de las prácticas, entre ellos, cuestionarios, análisis de documentos oficiales y entrevistas informales y en profundidad con algunos de los alumnos del grupo de profesores que cursaron la especialización logré establecer ciertas articulaciones entre las categorías centrales del objeto de estudio y las que se tejían con el tipo de representaciones de los profesores y las que ellos iban construyendo tanto en su propio proceso de formación en la escuela normal como en las escuelas secundarias.

En el acto interpretativo se presenta como dispositivo simbólico el sentido, desde la voz, del discurso de los docentes y el del proyecto curricular; ambos inscritos en la vida institucional para dar cuenta de la relación entre su práctica docente y el significado de su proceso formativo. Este ejercicio hermenéutico intenta recuperar y abrir espacios de significación entre relaciones, interacciones y hechos reales, en donde las entrevistas

en profundidad fueron más que sólo un recurso que me ayudó a recuperar las distintas lecturas de la realidad, la presencia intersubjetiva a través de la dialogicidad y el pluralismo dialogante, cuidando los límites entre lo individual, lo social y lo institucional, me permitió interpretar los significados de los usuarios de la especialización.

El sentido de lo otro, de la alteridad y de la mirada a lo diferente me obligó a moverme en un doble plano: el de los actores, en el que las narraciones son empleadas para entender su mundo, definir las situaciones, planear y evaluar su acción y construir identidades, y el de quien realiza el ejercicio interpretativo y avanza más allá de la organización de las informaciones empíricas para constituir las en un corpus que lleve a la comprensión y explicación de la acción educativa; lo que implicó poner énfasis en la dimensión simbólica de la vida institucional y en el reconocimiento del carácter sociocultural de las representaciones en las prácticas docentes.

A lo largo del trabajo de campo me percaté que **existe mucha similitud entre lo que se ha ido construyendo en el posgrado desde el grupo y lo que se ha asumido en lo individual**; lo cual se ha puesto de manifiesto desde las respuestas de los profesores y algunos de los documentos que se revisaron; pareciera como si las entrevistas se hubieran realizado colectivamente, puesto que **se encontraron demasiadas coincidencias en las transcripciones de los entrevistados de lo que tienen interiorizado como representación social común ante el cambio de sus prácticas a partir de cursar la Especialización.**

Considero que ante la carencia de espacios formales de socialización, expresión y participación en la ENSM, el programa de posgrado representa para los profesores un espacio formativo, si no es que el único, que la institución les plantea como una alternativa en su formación continua; **hay una clara tendencia a la imitación de la imagen de ser docente** a través de algunos rasgos en la práctica de aquellos que fueron sus maestros; los profesores que se sienten identificados como equipo con posibilidades de incidir en la toma de decisiones de corte académico en el plantel, lo que se refuerza con los comentarios emitidos por la mayoría de sus alumnos y por

algunos de los compañeros que no ingresaron al posgrado y por el imaginario de cambio al conformar un grupo de trabajo en la institución, aunque esta percepción no es compartida por otros sectores de la comunidad académica.

Aproximarse a los discursos de los profesores cobra sentido si admitimos que en los procesos formativos no hay espacio para el reconocimiento de las creencias de los símbolos o significaciones implícitas que tienen los docentes al desarrollar su tarea diaria, pues éstos suelen ser considerados obstáculos o elementos menos importantes de una actividad que exige cada vez más de una profesionalización instrumentalista; aún cuando la palabra del sujeto se convierte en acción, **no es el mensaje explícito lo que interesa leer sino los sentidos y significados que se entrelazan**, particularmente aquellos que tienen que ver con la historia del sujeto entrecruzados por otra historia más general,²⁴ la de la institución.

En las diversas sesiones de trabajo los maestros tenían mayor facilidad para expresar sus comentarios en forma oral que por escrito, se notó una clara diferencia en su participación ante el cuestionario y las entrevistas, lo que nos lleva a considerar al lenguaje oral más allá de la mera estructura formal de la comunicación entre dos sujetos y un mensaje, y entenderlo como diálogo en tanto acto de comunicación, ya que, como señala Ricoeur²⁵, existen cambios que afectan al discurso cuando ya no es hablado sino escrito, no sólo porque en la práctica del profesor ha permeado más la oralidad sobre la cultura escrita sino porque cuando alguien habla se produce el acontecimiento y como tal no es sólo la experiencia que se expresa y comunica, pues ésta sigue siendo privada, sino por su significación y porque su sentido se hace público en ese intercambio subjetivo que se da en el acontecer del diálogo²⁶. Entonces el diálogo es un acontecimiento que conecta el hablar y el escuchar, es por ello que he encontrado en el discurso oral de los profesores un mayor acercamiento al proceso de estructuración del sentido y significado su práctica docente.

²⁴ Ricoeur 1995, Eco 1997, Gadamer 1993, De Certeau 1993)

²⁵ RICOEUR, Paul (1999a) "Introducción" y " I. El lenguaje como discurso", en: *Teoría de la interpretación*. Discurso y excedente de sentido. México. Siglo XXI. pp.13 y 15-37.

²⁶ Idem.

Es importante señalar que la escritura como institución no sólo es posterior al habla sino que "[...]la lengua tiene una tradición oral independientemente de la escritura -sin embargo- la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen que acaba por usurparle el papel principal..."²⁷; por lo que la relación texto-interpretación dificulta las subjetividades a diferencia de las que se dan en el diálogo.

Reviste importancia conocer de parte de los profesores sus propias concepciones, no sólo porque nos permiten develar un conjunto de situaciones que con frecuencia son consideradas como limitantes de su actividad y aún más, que obstaculizan al pensamiento reflexivo y el desarrollo de una práctica transformadora, sino por la relevancia que implica situarse desde la palabra del profesor de grupo para escucharla, comprenderla, respetarla, enfrentarla, compartirla; voz que casi nunca es considerada por los especialistas y políticos que elaboran e imponen la organización curricular y administrativa de nuestros planteles de educación básica y normal.

En tal sentido, la preocupación central de este trabajo es **hacer explícitos los presupuestos o creencias que orientaron las prácticas de los profesores que vivieron la experiencia de cursar un posgrado en su propia institución**; su razón y significado en el abordaje de una tarea en la que se toman decisiones generalmente sustentadas en teorías y corrientes que centran fundamentalmente el esfuerzo cognitivo **dejando fuera lo simbólico**, y que sin duda también es fundamental en los procesos educativos.

A pesar de mis intenciones y prejuicios que como intérprete confronté con los textos de los profesores y en momentos interpelé, quizá por pertenecer ambos a la misma institución, el ejercicio hermenéutico se centra en recuperar, reconstruir o traducir los sentidos y significados de dichos profesores; es por ello que para comprender el mundo heterogéneo que representa a sus prácticas, fue necesario analizar primero quiénes eran los alumnos del posgrado en la particularidad de su formación y actuación al interior de la institución y después considerar algunos rasgos específicos desde los

²⁷ DE SAUSSURE, Ferdinand (1979) "Cap. VI. Representación de la lengua por la escritura", en: *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires. Losada.pp.72-73.

sentidos de lo que decían o querían apropiarse y de las condiciones reales de trabajo institucional que influyeron en dicha apropiación.

Analizar la especificidad del trabajo de estos profesores me lleva a reconocer que **en las prácticas docentes se encuentran hibridados elementos** que en algunos casos se sienten arraigados en ciertas tradiciones culturales de la EN; en otros, son producto de su ubicación y función, categoría en la plaza de trabajo, en la forma en que participan en la organización jerárquica de la institución y en el grupo del PEDS y algunos otros que corresponden a la experiencia adquirida en otro tipo de integraciones o instituciones, como la UNAM, en las que han participado en algún momento de su vida académica. Lo cierto es que la diferenciación de actividades, de prácticas y jerarquías (fundamentalmente las administrativas) contribuye a la división del profesorado, que de inicio se encuentra entre los maestros que son considerados como incondicionales, es decir, parte del personal del cuerpo directivo, de la de los maestros académicos y los docentes investigadores, con base en la formación profesional de origen o, como algunos los llaman, maestros normalistas y otros profesores "que no se ponen la camiseta".

El hombre y el mundo educativo son para las ciencias de la cultura conjuntos significativos "[...]que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana²⁸; es desde los sujetos donde se analizan las visiones compartidas de la realidad institucional a fin de reconocer sus significados al ubicarlos en un momento histórico dado para comprender los diversos sentidos que le confieren a su actuar cotidiano; dichas visiones compartidas hicieron posible que se identificaran algunos rasgos de lo que para los profesores significaba la docencia y su práctica al estar cursando la especialización, estableciendo dos tipos de relaciones: **la profesionalizante-instrumentalista-híbrida y la valorativa-analógica-barroca**, diferenciando aquellas que aparentemente no se correspondían con la mayoría del grupo y las que mantenían un mismo enfoque.

²⁸ CASSIRER, Ernst (1999) "I. La crisis en el conocimiento del hombre", en: Op.cit.,p.47.

El capítulo quinto, **El *curriculum* escolar como *ethos* barroco**, está implicado en los niveles de análisis del capítulo anterior y en él se pretende centrar la **presencia *phronética* de la hermenéutica analógica** en las prácticas docentes, en donde la constitución del *curriculum* escolar como *ethos* barroco sirva de marco para desarrollar una consciencia alternativa como posibilidad de cambio o transformación en los procesos de la formación normalista; al recuperar la noción aristotélica de **la *prhónesis* o *prudencia*, que con la analogía se constituye en una forma de racionalidad práctica en el ámbito educativo**, que implica apelar a una ética de las virtudes en oposición a una ética de las normas; pues la racionalidad de la *prhónesis* es la virtud fundamental para adquirir las demás virtudes. Una vida conforme a las virtudes supone un yo bueno que vive mejor y es pleno; es una búsqueda de lo bueno a través de la virtud.

Sin pretender instaurarla como un nuevo modelo en la formación docente, se aspira a que la hermenéutica analógica barroca se concrete en la práctica cotidiana a través de las interrelaciones entre las instancias formales y las condiciones reales que constituyen la vida escolar: la formal, enunciada por los lineamientos institucionales y la real, que no sólo es producto de los procesos históricos vividos en la institución sino que permite reconocer las formas culturales, que aunque a veces queremos ocultar o disfrazar, subyacen en forma latente.

El apartado de **Conclusiones**, intenta recuperar desde los ejes de análisis y de las construcciones de la hermenéutica analógica barroca las representaciones que desde nuestro punto de vista son las más próximas a la configuración de la hibridez pedagógica de los profesores que cursaron el PEDS en la ENSM. No se trata de presentar resultados concluyentes, sino de aproximaciones reflexivas que nos permitan construir en torno a esa historia, inacabada como todas las historias, dentro de una institución normalista que enfrenta los mismos retos de las instituciones de educación superior pero en condiciones desiguales y poco favorables para el desarrollo profesional de su personal académico, de un programa de posgrado que nos permitió acercarnos al pensar y sentir de los profesores y de una profesión, la docente, tan

apasionada como inagotada; pero fundamentalmente con la insistencia de **pensarnos desde una condición barroca que nos acerque más al logro de una consciencia alternativa**, en tanto sea la posibilidad de construir un proyecto educativo distinto.

En la parte final, los **Anexos**, que además de presentar los diseños curriculares de la formación inicial y de posgrado en la ENSM, motivo de estudio, incorpora gráficamente la constitución del grupo de la EDS, y los instrumentos de indagación que sirvieron de guiones iniciales para la realización de las entrevistas en profundidad; a fin de establecer aproximaciones, vínculos, enlaces, similitudes y diferencias con las categorías de análisis de los diferentes recortes de lectura que se realizaron de las representaciones de las prácticas de los profesores.

CAPÍTULO I

LAS REPRESENTACIONES DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES Y LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA BARROCA EN LA EDUCACIÓN

Las tendencias de la investigación social para conocer, comprender y explicar los hechos, fenómenos, procesos y acciones de la sociedad planeados en el Siglo XX han marcado un interés mayor en el ámbito cultural y educativo; ejemplo de ello y motivo de nuestro interés son los trabajos de Geertz, quien señala que la cultura es un sistema de símbolos públicos²⁹ que requiere de un análisis interpretativo de las expresiones sociales para desentrañar las estructuras de significación; es decir, los símbolos operan como vehículos de cultura y a través de ellos los miembros de una sociedad comunican su visión del mundo o modelan la manera de cómo los actores sociales ven, sienten y piensan acerca de él, el punto de vista del actor no sólo es el producto de la actuación social sino de la simbólica y desde ambas da sentido al mundo.

Los avances teóricos de la investigación social han permitido abordar objetos de estudio en torno a la cultura y la educación situándolos en posiciones epistemológicas y metodológicas más plurales, tratando de romper con el esquema positivista para acercarse más a las formas simbólicas que entretienen las prácticas, las relaciones sociales y los estilos que influyen en el ser, el pensar y hacer de la vida cotidiana de los sujetos.

Sin embargo, las investigaciones realizadas en torno a la formación y procesos de actualización de docentes para la educación básica y normal poco han considerado los sentidos y significados que los mismos actores tienen acerca de las representaciones de su práctica; se ha minimizado la posible relación existente entre los significados y

²⁹ GEERTZ, Clifford (1992) "1. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en: Op.cit.,pp.19-40.

las acciones que realizan en su trabajo y de cómo este conocimiento orienta sus significados y prácticas en la vida cotidiana o en el tipo de formación y actualización recibida para su desarrollo profesional; es por ello que en este capítulo se incorporan algunas líneas de reflexión de la noción de representación social hasta ahora abordadas con un enfoque psicosociólogo para transitar en el siguiente capítulo desde el modelo analógico barroco hacia su comprensión; lo que significa inscribir teórica y metodológicamente el objeto de estudio desde una racionalidad distinta; en donde nuestra preocupación investigativa está más que en develar las distintas matrices representacionales de las prácticas de un grupo de profesores, en reconocer las relaciones simbólicas y las tramas institucionales que se tejen en torno a ellas en la ENSM.

El acto de conocimiento y la relación que establecemos con él ha sido una de las preocupaciones centrales del pensamiento filosófico; el paradigma tradicional lo establece desde una relación entre el sujeto y el objeto, una dualidad ontológica que a lo largo del tiempo ha defendido la noción de la certeza y objetividad científica a través de ciertas leyes que lo hacen verificable; en cambio, el carácter social y cultural del conocimiento requiere diferenciar los límites de un yo entendido como sujeto cognoscente (*cogito*, el yo del pensamiento de Descartes) del entendimiento y la razón de la experiencia.

Con Kant se identifica el problema de la interacción entre el acto del conocer y los objetos que son conocidos mediante el sujeto, el qué y cómo se conoce; centrándose fundamentalmente en los fenómenos, en tanto cosas que podemos conocer, y distinguiéndolas de los noúmenos, aquello que no podemos conocer pero que puede ser pensado; el sujeto cognoscente individual cartesiano transita hacia uno colectivo, en donde la relación sujeto-objeto-colectividad está mediada socialmente, apareciendo una relación entre lo mental y lo social en donde ya no es la razón con la que dicho mundo es aprehendido sino es un conocimiento representacional de carácter social en ese mundo objetivo; es decir, por un lado, se tiene la facultad de recibir

representaciones (intuiciones), y por otro la de conocer lo dado por la observación a través de dichas representaciones (conceptos).

El mundo y lo que en él acontece, incluido el hombre (*Dasein*), no debe ser pensado como una cosa que se encuentra frente a nosotros sino como el lugar donde habitamos y desde el cual comprendemos; por eso otro nivel de construcción importante es la perspectiva fenomenológica en torno a la *Lebenswelt* (el mundo de la vida) de Husserl, quien considera que este mundo es la unidad del sentido que teje todo lo que hay y porque la vida silenciosa está antes del logos, y es el ser el que precede a todo pensamiento en el ámbito de la comunicación o intersubjetividad.

Con estos tipos de representación del mundo y el pensamiento del sujeto, incorporamos algunas construcciones básicas de Durkheim de las RS al considerarlas como estructuras psicosociales intersubjetivas que se despliegan discursivamente y se ponen en juego entre los conocimientos científicos y los del sentido común, lo que nos conduce a la construcción de nuevas formas de pensar y de relacionar significados y de modificar acciones; como perspectiva teórica y metodológica ayuda a comprender e interpretar el mundo de las personas y los grupos sociales que interactúan entre sí, aproximándonos al desarrollo de un pensamiento socialmente construido.

En los últimos años en nuestro país distintos profesionales e investigadores de la educación han iniciado estudios en este ámbito, incluyendo algunos rasgos que conforman el sistema cultural, las estructuras simbólicas, la cohesión social como elementos que circulan y dan sentido y significado a un grupo desde los presupuestos teóricos de Serge Moscovici y Denisse Jodelet. Si bien es cierto que las representaciones sociales han estado fuertemente orientadas desde la perspectiva psicosociológica **el estado del arte** que se incorpora nos permite recuperar en un primer momento aquellas investigaciones que desde nuestro punto de vista han aportado avances importantes en el ámbito educativo y social en el que estamos implicados profesores e investigadores; y en un segundo momento se incorporan trabajos de investigación que han desarrollado los presupuestos filosóficos y

metodológicos de la hermenéutica analógica barroca a fin de enfrentar el univocismo y equivocismo que se da en la práctica educativa.

Lo anterior me permite, en la parte final del capítulo, inscribir **el objeto de estudio** que a lo largo de la investigación me dio la oportunidad de teorizar, cuestionar, problematizar y confrontar tanto referentes teóricos como metodológicos, entre las formas en cómo se han realizado este tipo de estudios desde perspectivas psicosociológicas y el que creo puede guardar una distancia al ubicarlo desde la hermenéutica analógica barroca.

Algunos elementos teóricos de la noción de representación

La noción de representación requiere de diferenciar los límites de un yo entendido como sujeto cognoscente; el yo pensante (*cogito*) de Descartes³⁰ y el de Kant³¹ considerado como un yo del lenguaje donde las objetivaciones son interpretadas desde la acción práctica de los participantes co-implicados; lo que exige una hermenéutica de la acción³² como un acto que se realiza con otros y por lo tanto también el otro está implicado; lo que significa que el conocimiento no es determinado solamente por aquello que se conoce sino con el procesamiento de la experiencia, lo que da la posibilidad de desarrollar un conocimiento apriorístico de las cosas a través de los

³⁰ René Descartes (1596-1650) aportó la filosofía general de la nueva ciencia geométrica de la naturaleza que emergía en su época con las investigaciones de Kepler y Galileo. Su objetivo era construir una ciencia universal, con rango de verdad necesaria; a partir de unos principios evidentes se dedujera la totalidad del saber de acuerdo con el procedimiento de los geómetras. Descartes pretendía sustituir a Aristóteles y a la filosofía-ciencia aristotélico-escolástica, ofreciendo un sistema total del saber que alcanzara un saber universal articulado y con el grado de verdad necesaria que, según Aristóteles, debía poseer la ciencia.

³¹ Immanuel Kant (1724-1804) representa a la máxima expresión de la ilustración a través del análisis del conocimiento y de la autonomía moral. El pensamiento filosófico de Kant comenzó en su juventud, su obra se divide en dos períodos: el precrítico y el crítico: En el Período precrítico, se caracteriza por su apego a la metafísica racionalista de Wolff y su interés por la física de Newton y en el que recupera las ideas dominantes de la primera mitad del siglo XVIII. Para algunos estudiosos este periodo se divide en dos fases; el primero, hasta 1755 o 1760, en la que predominaría en Kant el interés por la física y las ciencias en general y el segundo, hasta la Disertación. En 1781 se abre el período crítico, fuertemente interesado en las revoluciones francesa y americana, después de un largo periodo de reflexión desarrolla su pensamiento, cuyas líneas fundamentales expone en la *Crítica de la razón pura* y desarrolla el conocimiento en su uso práctico, que estudia en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* y en *Crítica de la razón práctica*, el conocimiento en su uso práctico establece la necesidad de un principio moral a priori, el hecho de que el hombre acepte una ley moral, regida por el imperativo categórico, impulsa al ser humano a guiar sus acciones de acuerdo con principios éticos universalmente admitidos constituyendo la prueba de que existe un orden que trasciende lo meramente sensible.

³² RICOEUR, Paul (2002) *Del texto a la acción*. Ensayos de Hermenéutica II. 2ª. Ed. México. FCE.

juicios que se pueden formular por medio del entendimiento, y un conocimiento a posteriori, sustentado en la experiencia y el ordenamiento sintético, de carácter relacional y con el cual interviene la conciencia.

En la tradición del pensamiento occidental la aparición del concepto de mente establece diferencias entre *res cogitans* y *res extensa*³³; el conocimiento es siempre conocimiento de un objeto por parte un sujeto, en donde la mente pareciera un espejo de la naturaleza que produce un conocimiento gracias a las representaciones que establece de la relación con un objeto³⁴; es decir, **el acto de pensamiento se vincula con un objeto constituyéndose en el representante mental de ese objeto, de un acontecimiento, persona o idea mediante un símbolo**; la noción de la mente aparece como el escenario interior donde habitan las representaciones de objetos exteriores.³⁵

Kant se ocupa de la relación entre el arte de hacer (*Kunst*) y la ciencia (*Wissenschaft*) o entre una técnica (*Technik*) y la teoría (*Theorie*); concibió su sistema de pensamiento

³³ La filosofía de aristotelismo creó una metafísica del ser que se conservó prácticamente sin cambios sustanciales durante toda la Edad Media, pero que en la modernidad entró en una enorme crisis; el concepto de ser, como núcleo central de la metafísica, fue desplazado por el concepto de substancia; el esquema categorial en la modernidad quedó reducido a tres categorías: substancia, atributos y modos. La substancia es aquello que no necesita para existir de nada más, una substancia infinita y el ser plenamente autosubsistente (Dios o *res infinita*); es decir, el que tiene existencia independiente, es la substancia perfecta, procede así del ser imperfecto. El ser que duda es imperfecto y esto reclama a un ser perfecto, infinito, que es Dios, por ello, propiamente substancia es sólo Dios puesto que los demás seres necesitan de él para existir. El dualismo de Descartes admite dos clases de substancias finitas que no son absolutamente autosubsistentes: El hombre es un compuesto de dos *substancia*: el cuerpo y la mente. La substancia *Res cogitans* o substancia pensante, todo acto y contenido de la mente) es la substancia pensante, la substancia espiritual, el alma, cuyo atributo esencial es el pensamiento. Es la substancia cuya naturaleza es la de pensar, se forja de la realidad exterior o naturaleza y que es verdadera; su esencia es el *pensar*: "¿Qué soy? Una cosa que piensa y ¿Qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda, que entiende, que afirma, que niega, que quiere, que no quiere, que imagina también, y que siente..."³³ En la *res cogitans* (pienso, luego existo) las almas, los espíritus, son no espaciales; la mente no es el cerebro (ni el sistema nervioso) no es un órgano corporal. Los estados y procesos mentales (o psíquicos) son estados y procesos causados por la acción causal de cuerpos exteriores a la mente y por otros estados y procesos de la mente. La mente es un escenario privado que nadie más que el propio sujeto tiene acceso a sus estados y procesos mentales. Cada sujeto tiene un acceso privilegiado a sus propios estados y procesos mentales. (Puedo dudar de si mis pensamientos son verdaderos, pero no de que pienso.) Y la substancia *Res extensae, extensa* o substancia corpórea, extensión) es la substancia corpórea, procede sensaciones exteriores al cuerpo, del mundo físico; es un método deductivo a partir de Dios y no se basa de la experiencia, está dotada de figura y una cierta cantidad de movimiento. Su esencia es la extensión, ocupar un lugar, una porción de espacio; los cuerpos, se hallan sujetos a fuerzas físicas que actúan sobre los cuerpos por contacto inmediato, no por acción a distancia. Los estados y procesos corporales, incluyendo los estados y los procesos cerebrales, son estados y procesos causados por la acción física de cuerpos exteriores o por las condiciones del cerebro y por la acción causal que ejercen los estados de la mente.

Los atributos, es el acceso para conocer a las substancias, son aquellas propiedades esenciales que las diferencian entre sí. En este sentido los atributos constituyen la esencia de las substancias, y no son separables de las mismas sino por el pensamiento.

Los modos, son las afecciones y modificaciones de las substancias que tienen como atributos el pensamiento y la extensión.
³⁴ JODELET, Denise (1986) "La representación social: Fenómeno, concepto y teoría", en: MOSCOVICI, Serge (Comp.) (1986) Op.cit.,p.400.

³⁵ RORTY, Richard (1995) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid. Cátedra.p.55.

filosófico³⁶ como una síntesis y superación de las dos grandes corrientes de la filosofía de la época: el racionalismo, que enfatizaba la preeminencia de la razón como forma de conocer la realidad y el empirismo, que concedía la primacía a la experiencia; su propia posición filosófica lo llevó a proponer un nuevo tipo de empirismo y de racionalismo al que algunos denominan "idealismo trascendental". Para la filosofía occidental dicha síntesis da origen al idealismo trascendental o crítico; lo que representa un punto tan importante como el heliocentrismo de Copérnico, de ahí que la obra kantiana se defina como un giro copernicano en la historia, al ser considerada el mayor pensamiento filosófico de los últimos doscientos años. El yo en Kant se constituye como sujeto trascendental al estudiar las condiciones de validez del conocimiento mismo, al asignarle una función moral y práctica a las grandes ideas de la razón, establece la ley moral y hace del deber un concepto básico de su ética: "[...]dos cosas llenan el ánimo de admiración y respeto, siempre nuevos y crecientes, cuando con más frecuencia y aplicación se ocupa de ellas la reflexión; el cielo estrellado sobre mí y la ley moral en mí."³⁷

Para Kant las posibilidades de la razón son fundamentales para averiguar qué y cuánto puede conocer el entendimiento y la razón aparte de la experiencia; el papel del sujeto cognoscente es fundamental en el acto del conocer a través de la sensibilidad y el entendimiento y el objeto es una construcción del sujeto en la medida en que el sujeto se reconozca en él, sólo genera conocimiento cuando esta interrelación se mezcla con una respuesta objetiva que le permita reconocerse como un ser trascendental y no empírico. La sensibilidad es la facultad de recibir representaciones, a través de ella se nos da el objeto o se nos muestra, esto quiere decir que el conocimiento dependiente de lo externo y de los sentidos como algo evidente, "lo dado"; aunque no es algo

³⁶ De seguidor de escuelas filosóficas como alumno de Martin Knutzen se introdujo en la filosofía racionalista de Leibniz y Wolff, lo que le generó un interés por la ciencia natural, particularmente por la mecánica de Newton, se transforma en el innovador de una importante escuela de la razón humana; inmerso en el ambiente cultural de la Ilustración pretende caracterizarla como un proceso en el que el ser humano va adquiriendo compromisos cada vez más elevados de libertad; lo que le permitiría progresivamente ir avanzando en la tarea de pensar por sí mismo "[...]si se nos preguntara, ¿vivimos ahora en una época ilustrada?, responderíamos que no, pero sí en una época de ilustración. Todavía falta mucho para que la totalidad de los hombres, en su actual condición, sean capaces o estén en posición de servirse bien y con seguridad del propio entendimiento, sin acudir a extraña conducción. Sin embargo, ahora tienen el campo abierto para trabajar libremente por el logro de esa meta..." KANT (1964) *La filosofía de la historia*. Trad. De E. Estiu. Buenos Aires. Nova.pp.64-65.

³⁷ KANT (1975) *Crítica de la razón práctica*. Trad. de E. Miñana Villagrasa y M. Morente. Madrid.Espasa-Calpe.p.223.

estrictamente material o real sino una síntesis de materia (empírica) y de forma (pura) de tal modo que lo que se percibe desde el principio lleva impresa la forma perceptual-cognoscitiva de la sensibilidad del sujeto y el entendimiento como la facultad de pensar lo dado en la sensibilidad mediante conceptos, sean los conceptos puros (que representan la forma bajo la cual pensamos el objeto) o los conceptos empíricos (que proceden de la experiencia).

Para este filósofo **el conocimiento surge básicamente de dos fuentes del psiquismo; la primera es la facultad de recibir representaciones (receptividad de las impresiones) y la segunda es la facultad de conocer un objeto a través de tales representaciones (espontaneidad de los conceptos)**; con la primera se nos da un objeto y de la segunda, lo pensamos en relación con la representación (fundamentalmente del psiquismo).

La intuición y los conceptos constituyen los elementos de todo nuestro conocimiento, de tal forma que ni los conceptos pueden suministrar conocimiento prescindiendo de una intuición que les corresponda de alguna forma, ni tampoco puede hacerlo la intuición sin conceptos. Intuición significa la relación inmediata con el objeto, la intuición es lo que sostiene todo conocimiento; conocer es inicialmente intuir, la intuición es necesariamente receptiva, es afección (la llama Kant sensación o impresión), y a la capacidad de ser afectado la llama sensibilidad.

Las sensaciones o impresiones por sí mismas son sólo hechos subjetivos, no contienen en sí mismas la referencia a ningún objeto; para que haya conocimiento se requiere que las impresiones estén referidas a un objeto a través de los conceptos. Los conceptos son puros o empíricos, la mente posee la capacidad de formar por sí misma conceptos puros (a priori); es decir, conceptos vacíos de contenido empírico, por lo que los conceptos puros o categorías son independientes de la experiencia, ya que todo conocimiento humano (incluido el a priori) no se deriva absolutamente de la experiencia, como pensaban los empiristas; **todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia pero no todo el conocimiento se funda en ella**; esto quiere decir,

independiente de la experiencia pura o a priori; es decir, no hay en la representación mezcla alguna de sensación, la intuición pura contiene la forma bajo la cual intuimos un objeto en general; tanto las intuiciones puras como los conceptos puros sólo son posibles a priori.

Frente a este conocimiento se encuentra el a posteriori, que es el conocimiento de la realidad que proviene originalmente de la experiencia, requiere contar con condiciones empíricas (subjetivas) necesarias para conocer los objetos puros, cuyos datos se estructuran por la facultad de recibir **representaciones dadas en las intuiciones de la sensibilidad** (espacio y tiempo) que no son propiedades de las cosas sino formas mediante las cuales el intelecto representa las dimensiones de la realidad para ordenar los datos de la experiencia. Esto significa que las intuiciones empíricas y los conceptos empíricos únicamente son a posteriori siempre que una sensación presupone la presencia efectiva del objeto.

Si los conceptos a priori no pueden tener su origen en la experiencia, debían hallarse en la propia forma de conocer; es decir, debían ser facultades del entendimiento humano para conocer hasta qué punto es posible emitir juicios válidos sobre el mundo sensible, por lo que sería necesario determinar previamente cuáles eran esas facultades y de qué forma intervienen en el conocimiento a través de explicar con un concepto la posibilidad de otros conocimientos a priori.

Los resultados de la "Crítica de la razón pura" conducen a la distinción general de los objetos en fenómenos (*phaenomenon*, como toda manifestación que se hace presente a la consciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción, lo que es objeto de la experiencia sensible) y noúmenos (la cosa en sí); los podemos conocer porque están dentro del marco de nuestra experiencia, como el resultado de aplicar las categorías y el espacio-tiempo a nuestras percepciones, no es solamente el objeto del conocimiento sensible sino el objeto del conocimiento, la cosa según la cual se elabora el entendimiento humano.

En cuanto los objetos están sometidos a las leyes de la naturaleza que son deterministas, han de ser pensados sólo mediante el conocimiento racional puro, el yo pienso, en oposición al fenómeno; en este sentido, **las representaciones proporcionadas por la sensibilidad se ordenan de acuerdo a las categorías del entendimiento** como facultad de pensar el objeto, mediante formas a priori o conceptos puros de la razón (determinadas por la calidad, cantidad, relación y modalidad) de lo que se conoce, y empíricos (que proceden de la experiencia, de hecho es el carácter puro y empírico lo que permite conectar las intuiciones con los conceptos). El conocimiento depende de lo externo y de los sentidos como una síntesis de materia (empírica) y de forma (pura) constituyendo así la estructura perceptual-cognoscitiva de la sensibilidad del sujeto, donde **el objetivo de la crítica es determinar los límites dentro de los cuales la razón es capaz de instaurar un orden de certezas.**

Para Kant es importante el reconocimiento de dos tipos de experiencias, la del conocimiento vinculada directamente a la razón pura y la experiencia concreta ligada al comportamiento y la acción, razón práctica; se hace necesaria la presencia de un principio moral a priori, el llamado imperativo categórico derivado de la razón humana en su vertiente práctica; el hecho de que el hombre acepte una ley moral, regida por el "imperativo categórico" le impulsa a guiar sus acciones de acuerdo con principios éticos universalmente admitidos constituyendo la prueba de que existe un orden que trasciende lo meramente sensible. A través del imperativo categórico se distinguen las acciones correctas de las incorrectas, es la guía incondicional del comportamiento, porque todo ser racional reconoce la obligación de seguir la razón. El imperativo categórico es la única base para determinar nuestras obligaciones, la razón prescribe el deber, y la ley moral se mantiene con independencia de que la gente la obedezca o no.

En la moral el hombre debe actuar como si fuese libre, aunque no sea posible demostrar teóricamente la existencia de esa libertad. El fundamento último de la moral procede de la tendencia humana hacia ella y tiene su origen en el carácter nouménico

del hombre. La razón es la fuente de sus objetos, la producción de elecciones o decisiones morales de acuerdo con la ley que procede de ella misma.

Por su parte la escuela fenomenológica (del griego *Phaenomenon*, fenómeno y logos, doctrina, tratado) con Husserl³⁸ como su máximo representante, distingue entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu (humanas), rechaza que ellas sigan el mismo método de las primeras. En las ciencias de la naturaleza se buscan los hechos privilegiando la causalidad de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos y con las segundas se pretende entender los fenómenos sociales a partir de las intencionalidad desde la propia perspectiva del actor; la fenomenología sitúa la relación sujeto-objeto no centrándose en las cosas-en-sí sino más bien en cómo éstas se dan en la conciencia, el conocer un objeto es aprehenderlo como tal y situarlo como fenómeno.

Las ideas de Husserl están centradas en la construcción de una ciencia *eidética* que sirva de base a las ciencias humanas; ya que **el objeto del conocimiento no existe fuera de la conciencia del sujeto, el objeto se descubre y recrea como resultado de la intuición dirigida hacia él, el criterio de la verdad se halla constituido por las vivencias personales de los sujetos.**

La filosofía de Edmund Husserl, quien sigue el camino de los neo-kantianos alemanes de fines del siglo XIX en especial el de Dilthey, reconoce que el sujeto que pregunta pertenece a la realidad sobre la que se interroga, pero se marca una distancia entre el yo y los actos en los que se objetiva, es con la fenomenología que se estudian las estructuras de la conciencia que capacitan al conocimiento para referirse a los objetos fuera de sí misma (su orientación hacia el objeto), sustenta el principio idealista subjetivo de que no hay objeto sin sujeto. Los requisitos básicos del método fenomenológico son: abstenerse de formular juicios de cualquier clase que conciernan a la realidad objetiva y que rebasen los límites de la experiencia pura (o sea, subjetiva);

³⁸ Edmund Husserl (1859-1938) filósofo alemán, iniciador del movimiento filosófico denominado fenomenología y una de las figuras más significativas de la filosofía occidental contemporánea.

la reducción trascendental, el ver al propio sujeto del conocimiento no como un ser real, empírico, social y psicofisiológico, sino como conciencia pura trascendental, y describir las vivencias y el significado del ser humano a través de la experiencia que somos y aclarar el sentido que envuelve nuestra vida cotidiana.

La fenomenología ha sido especialmente sensible a la problemática desatada en torno a la *Lebenswelt* (el mundo de la vida); fenomenólogos de la talla de Husserl consideran que la ciencia ignora este mundo, que la percepción no basta, puesto que no es suficiente habitar el mundo para comprenderlo, porque el mundo de la vida no es una unidad fáctica sino la unidad del sentido que teje todo lo que hay; la vida silenciosa está ahí antes del logos, porque **es el ser el que precede a todo pensamiento del ser** por lo que el objetivo de la fenomenología es describir la íntima relación existente entre ambos.

La noción de representación desde el ámbito social y cultural

Emile Durkheim (1858-1917) considera que la sociedad está constituida por órganos (hechos sociales) o estructuras sociales que realizan ciertas funciones para la sociedad, y desde un conocimiento científico se puede intervenir en ella a fin de procurar mejoras sociales; para este sociólogo el problema del conocimiento se establece entre la relación del sujeto cognoscente y el mundo de los objetos-hechos sociales exteriores a él.

Al igual que Comte, defendió el carácter científico de la sociología; en su obra "Las reglas del método sociológico" (1895), Durkheim insistió en que este campo debía basarse en la observación y en la aplicación del método científico y señaló que su objeto de estudio eran los hechos sociales y no las motivaciones individuales (propias de la psicología). En esta obra refiere que los hechos sociales son "[...]modos de actuar, pensar y sentir exteriores al individuo identificables por una particularidad, y que

poseen un poder de coerción en virtud del cual se imponen sobre las conciencias particulares..."³⁹, estos modos de hacer y de ser como creencias, usos, actitudes y comportamientos tienen por efecto fijar e instituir fuera de nosotros determinadas maneras de actuar y determinados juicios que no dependen de cada voluntad particular tomada separadamente. Por ello centra sus estudios en las instituciones que define como todas las creencias y formas de conducta instituidas por la colectividad. La naturaleza de los hechos sociales contemplados desde la sociología hace necesaria su objetivación, es decir, ser considerados como cosas que requieren de un estudio riguroso y sistemático, posible a través del método científico.

Desde esta perspectiva, la relación de los sujetos se da a partir de la exterioridad o existencia empírica que se presenta en el medio físico; los hechos sociales materiales son los más visibles, a veces se materializan y llegan a convertirse en un elemento del mundo exterior; por lo que afirma que deben ser estudiados de un modo empírico más que filosófico, ya que el objeto de la psicología es estudiar los hechos psicológicos mientras que el de la sociología es el estudio de los hechos sociales tanto materiales como inmateriales; a estos últimos es a los que da más importancia y se corresponden con lo que hoy consideramos normas y valores de la sociedad o la cultura. Los hechos inmateriales residen en cierto modo en la mente del actor y para distinguirlos de los hechos psicológicos se piensa en ellos como coercitivos y externos.

Durkheim fue el primero en establecer la diferencia entre las representaciones individuales y colectivas; para él la representación individual "...es un fenómeno puramente psíquico -de- la actividad cerebral que lo hace posible, -y- la representación colectiva no se reduce a la suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad..."⁴⁰, pues son un fenómeno social que da origen a las representaciones individuales.

³⁹ DURKHEIM, Emile (1974) "II", en: *La reglas del método sociológico*. Buenos Aires. La Pléyade.p.23.

⁴⁰ MOSCOVICI, Serge (1979) "Observaciones preliminares", en: *La Psychanalyse. Son image et son public*. Étude sur la représentation sociale de la Psychanalyse. Paris. Press Universitaires de France.p.16.

Las representaciones colectivas, son el antecedente inmediato de las representaciones sociales, y se sitúan directamente en el mundo de los hechos sociales inmateriales, haciendo referencia a las normas y valores de colectividades concretas como la familia, la ocupación, el estado o las instituciones educativas y religiosas; mismas que son consideradas estados específicos o substratos de la conciencia colectiva⁴¹ a partir de "...estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible que se despliega como formaciones discursivas más o menos autonomizadas, en el proceso de autoalteración de significaciones sociales..."⁴²; **estas formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos se constituyen en portadoras de significaciones sociales y en interpretaciones del mundo.**

El conjunto de representaciones colectivas conforman el sistema cultural, la estructura simbólica y la cohesión social de una colectividad son elementos que circulan y dan sentido a un grupo instituido de significados; es en torno a la estructura simbólica que la sociedad organiza su producción de sentido, su identidad, su *nomos* individual, (particularidad del ser) y su *nomos* social (el ser social), su nosotros.

Para Durkheim son tres los elementos característicos de las representaciones colectivas: **la normatividad** legitima como el deber ser en cuanto la fijación de los límites y el bien como parte de lo que nos hace posible desear; **la externalidad** que hace referencia a elementos o manifestaciones como creencias y prácticas religiosas

⁴¹ El problema de la cohesión social en las sociedades modernas aparece en la tesis doctoral de Durkheim "La división del trabajo social (1893)", en este trabajo estableció la diferencia entre solidaridad mecánica y orgánica, referidas a las sociedades simples y a las complejas preguntándose por las razones que garantizan o en cuya ausencia se pone en peligro la cohesión social; en las sociedades simples donde solo hay una limitada división del trabajo (o un bajo nivel de diferenciación social) los individuos son relativamente intercambiables. En estas sociedades dependen todos de todos y todos comparten una conciencia colectiva, o un sentimiento de pertenencia a esa sociedad que garantiza la cohesión social y la supervivencia de esa sociedad; en cambio en las sociedades modernas, con tecnologías avanzadas y gran división del trabajo, los individuos son interdependientes; es decir, dependen unos de otros para satisfacer sus necesidades básicas. Las sociedades modernas también necesitan de algún tipo de conciencia colectiva: una serie de valores o visiones del mundo comunes y compartidas que actúen como cohesión moderando las aspiraciones puramente egoístas de los individuos y manteniéndoles unidos por encima de sus intereses particulares.

⁴² Durkheim fue uno de los fundadores de la sociología científica, visitó entre 1885 y 1886 varias universidades alemanas, entre ellas, la de Leipzig, donde Wundt dictaba sus cátedras y tenía su laboratorio de psicología experimental. El rigor con que Wundt realizaba sus experimentos, así como el hecho de que contara con una publicación oficial de su propio laboratorio, hicieron que se interesara tanto de la psicología experimental como de la etnopsicología, ubicando a las representaciones como un fenómeno social con diversos grados de complejidad; al igual que Wundt (1898) se centraba en establecer la especificidad del pensamiento colectivo como uno de los medios por los cuales se afirma la primacía de lo social sobre lo individual; diferenciando las representaciones individuales y las colectivas, ya que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual DURKHEIM, Émile (1968) *Les règles de la méthode sociologique*. Paris. PUF. p.4.

que permanecen y permiten ordenar el mundo; y **la intersubjetividad** como parte del acervo de la memoria colectiva compartida.

Los integrantes de un colectivo participan en sus representaciones colectivas o universos simbólicos, lo que se traduce en significaciones sociales: normas, valores, mitos, ideas, tradiciones; es lo que Durkheim plantea como la producción social de sentido, la cual se entiende como articulación de la identidad colectiva. Esta emerge de la interacción colectiva, en la cual los actores sociales se apropian del significado normativo que integra los grupos sociales; los individuos en este contexto se autoperciben como miembros de su sociedad, porque participan en el conjunto de sus significaciones sociales imaginarias, que es lo que hace que un grupo rechace y subvalore las prácticas realizadas por grupos diferentes.

El proceso de representar lo abstracto se concreta transformándose en una imagen o en un conjunto de rasgos estructurados que se materializan y cosifican; intercambiando lo sensible, la idea, la percepción y el concepto. Desde el ámbito cognitivo, una representación⁴³ establece una relación entre el contexto y el contenido; no es el duplicado de lo real, ni la parte subjetiva u objetiva del sujeto, sino que constituye el

⁴³En su sentido etimológico la palabra representación proviene del latín *repraesentatio*, puede referirse a diversos tipos de aprehensión de un objeto (intencional); a la fantasía (intelectual o sensible) en el sentido de Aristóteles, a la impresión (directa o indirecta) en el sentido de los estoicos; a la presentación (sensible o intelectual, interna o externa) de un objeto intencional o *repraesentatio*, en el sentido de los escolásticos, quienes ya habían distinguido entre representaciones objetivas y representaciones formales; a la imaginación es el sentido de Descartes; a la aprehensión sensible, distinta a la conceptual, en el sentido de Spinoza; a la percepción en el sentido de Leibniz; a idea en el sentido de Locke, de Hume o como Kant, replanteó los problemas epistemológicos en términos de representaciones, usando el vocablo *Vorstellung* que se traduce como representación, aunque ambiguamente en su uso, ya que por un lado parecía tratarse de actos de experiencia -de carácter mental- y por el otro de ciertas estructuras que no son cosas en sí, ni tampoco mentales, subjetivas y privadas sino públicas. Esta multiplicidad de sentidos y usos de representación hace que este término sea casi siempre ambiguo en tres formas: dentro de la psicología; en el sentido de un objeto efectivamente presente, se equipara a la representación con la percepción o con alguna de sus formas; como reproducción en la conciencia de percepciones pasadas o representaciones de la memoria o de recursos; como anticipación de acontecimientos futuros a base de una combinación de percepciones pasadas, reproductiva o productiva por lo que equipara con la imaginación, como la unión en la conciencia de varias percepciones no actuales (pero tampoco pasadas ni anticipatorias); representaciones en el predominio de un sentido, ópticas y acústicas; basadas en la forma, eidéticas, conceptuales, afectivas y volitivas. En la epistemología desde dos sentidos básicos: como contenido mental, entendida como un acto, dándole un sentido subjetivo y privado a la mayor de las veces y como aquello que se representa en el acto de representar; es decir, como el objeto intencional de semejante acto. Y en la relación entre la epistemología y otros elementos psicológicos que se aduzcan para aclarar la naturaleza y formas del conocimiento. FERRATER Mora, José (1990) Op. cit. Tomo IV. p.2647.

El término representación, es un concepto multifacético, abarca tres significados completamente diferentes: la idea de mandato o instrucciones, que deriva del derecho privado, y pertenece al contexto de la representación jurídica; la idea de representatividad, es decir, de semejanza o afinidad, cuyo origen tiene lugar en el contexto sociológico o existencial, según el cual la representación es básicamente una cuestión de afinidad o semejanza que trasciende cualquier selección voluntaria; se dice que alguien es representante de, en cuanto encarna (*impersonare*) ciertos rasgos existenciales del grupo, clase o profesión de que procede; y la idea de responsabilidad u obligación, en tanto que los sistemas representativos son construcciones normativas. SILLS, David (1968) "La representación", en: *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*. España. Aguilar.

proceso por el cual establece su relación. Esta "...configuración es ontológica, se basa en el ser-sujeto como aquello que puede o cree poder dar representaciones, disponerlas y disponer de ellas [...]el re, marca la repetición en, para y por el sujeto, la *parti subjecti*, de una presencia que, de otro modo, se presentaría al sujeto sin depender de él o sin tener en él su lugar propio..."⁴⁴

El desplazamiento del sujeto cognoscente individual cartesiano transita hacia uno colectivo, aunque hay que tener presente que no todo conocimiento necesariamente es conocimiento social aunque la relación sujeto-objeto-colectividad está mediada socialmente, se genera una relación entre la mente y lo social en donde aparece un conocimiento representacional de carácter social producto de las representaciones que elaboramos de aquello que vemos, de lo que estamos influenciados por la sociedad donde vivimos con el fin de dar sentido a lo que vemos y de orientarnos con respecto a ello. No es una simple reproducción sino que el acto de representar socialmente implica una parte de construcción y reconstrucción; lo que le permite lograr un carácter creativo al emplear elementos descriptivos y simbólicos proporcionados por la comunidad donde se encuentra el sujeto.

El estudio de las representaciones sociales sitúa la necesidad de conocer los procesos sociales de construcción de la realidad, la manera como el conocimiento se construye y la reconstrucción en ella. Para la teoría de las RS toda realidad es representada o apropiada por el individuo o el grupo, reconstruida en su sistema cognitivo e integrada en su sistema de valores; por lo menos durante una década la psicología social ha considerado que las RS nos permiten penetrar a la parte profunda de las personas para conocer sus actitudes, pensamientos y valoraciones; incluyendo las imágenes, opiniones y percepciones que elaboran sobre ciertos objetos o fenómenos; por ejemplo, para Moscovici⁴⁵ son un acto de pensamiento por medio del cual el sujeto o un grupo se relaciona con un objeto **a través de la producción y elaboración de carácter social.**

⁴⁴ Ibid.,p.92.

⁴⁵ MOSCOVICI, Serge (1986) "13. La representación social: fenómenos, concepto y teoría", Ibid.,p.475.

A diferencia del concepto durkheimniano de representación colectiva como formas de conocimiento o ideas construidas socialmente para este psicólogo social es la de reformular a las RS en términos psicosociales como nociones generadas y adquiridas por los sujetos sociales; su carácter social se constituye en el momento de las interacciones y en los procesos de intercambio; es en estos espacios donde se elabora el conocimiento, los valores, las nociones y creencias a través de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, a fin de orientarse en el contexto social donde viven, racionalizar sus acciones (ya sean físicas y sociales) explicar eventos relevantes, conformar su identidad e integrarse en un grupo en una compleja relación de intercambios.⁴⁶

Por su parte, Moscovici aplica en las sociedades modernas el concepto de representaciones sociales; donde lo que cuenta son las interacciones, y los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran para establecer un orden que oriente al sujeto con su mundo social y material a través de un código de intercambio para nombrar y clasificar los aspectos de su mundo y su historia individual.

Para este autor, las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; es decir, el representar implica volver a expresar y ordenar algo que ya se había presentado y ordenado por alguien en los procesos de interacción en un lugar determinado, de tal manera que las RS están compuestas "...de figuras y expresiones socializadas conjuntamente de imágenes y de lenguaje -que- recortan y simbolizan..."⁴⁷, se integran y superponen unas a otras en un mapa cognitivo que procesa la información para dotar de sentido al contexto socio-histórico de una persona o un grupo; los aspectos históricos que se dimensionan diacrónicamente en los individuales se denominan ontogenia, y a la historia social y colectiva corresponde la filogenia.

⁴⁶ Ibid., pp.17-18.

⁴⁷ MOSCOVICI, Serge (Coord.) (1979) "Observaciones preliminares", en: Op. cit., p.16.

El hombre no es sólo expresión de la cultura, es "[...]un ser situado que asume, analiza y elige en y desde su situación quién ha de ser, es un ser impulsado a completarse ante la insuficiencia de la razón para dar cuenta de la riqueza y diversidad de las formas de vida cultural, tiende a darse una forma; lo sónico no basta para dar sentido a la vida..."⁴⁸ y trata de completarse construyendo un mundo más humano recuperando lo simbólico, pues el ser humano no sólo es razón, también es pasión, impulso y deseo; ciertamente es un animal simbólico⁴⁹ que vive en un mundo lleno de mitos, lenguajes, ciencia, arte y religión, entre otros, y es desde ahí donde encuentra y da sentido a los hechos, en medio de los cuales vive configurando sus esquemas culturales, como racimos ordenados de símbolos significativos.⁵⁰

De acuerdo con Denisse Jodelet⁵¹, una de las más destacadas colaboradoras de Moscovici las representaciones se presentan como una forma de conocimiento social, un saber del sentido común constituyéndose en modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal; dichas representaciones permiten a los sujetos interpretar, dar sentido, clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos, y actuar en consecuencia.

Para esta aurora, las representaciones sociales son una forma de conocimiento que aluden a un proceso para adquirir y comunicar conocimiento y, al mismo tiempo, es una reconstrucción mental de la realidad a través del intercambio de información con otras personas. Estas formas de pensamiento social constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal; en ellas interviene lo social de diversas maneras, ya sea por el contexto en el cual se sitúan personas y grupos o por la comunicación que establecen entre ellas a través del marco de referencia determinado culturalmente, vía

⁴⁸ "[...]Uno de los terribles errores de la sociedad occidental es pensar que el hombre tiene suficiente con lo sónico y lo conceptual, pudiendo ignorar lo mítico, simbólico y lo ritual, cuando debe haber coexistencia de ambos..." MELICH, Joan-Carles (1996) "Invitación", en: Op. cit.,pp.12-13.

⁴⁹ CASSIRER, Ernst (1999) Op. cit.,p.49.

⁵⁰ GEERTZ, Clifford (1992) Op. cit.,p.301.

⁵¹ JODELET, Denise "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en: MOSCOVICI, Serge (Coord.) (1986) Op. cit., pp.474-475.

los códigos, valores e ideologías de las posiciones sociales específicas, expresando con ello la pertenencia social, en tanto presentan características específicas en la organización de los contenidos y las operaciones mentales.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de la representación refieren las condiciones y los contextos en los que surgen, las comunicaciones a través de las que circulan, así como las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. El representar es "[...]sustituir a, estar en lugar de; en este sentido, la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea; -representar- es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia..."⁵²; presentando una vez más, actualizando, ordenando y jerarquizando su contenido⁵³, a pesar de su ausencia y aún de su no existencia eventual, es el representante mental de algo ya sea objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. En suma, es representación de algo o de alguien, ya sea real o ficticio por lo que se encuentra fuertemente relacionada con el símbolo y el signo⁵⁴, al igual que ellos, la representación remite a otra cosa por lo que no es el duplicado de lo ideal, ni de la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto.

Lo anterior plantea **dos niveles: uno de tipo cognitivo y otro de orden cultural**, en donde ambos regularmente se constituyen en imágenes "...que condensan un conjunto de significados -a través de- sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e, incluso, dar un sentido a lo inesperado -que al ser utilizadas como- categorías sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver..."⁵⁵ y fundamentalmente para considerar otras instancias como la alteridad y la subjetividad.

⁵² Ibid., p.475.

⁵³ IBÁÑEZ, T (1988) *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona. Sendain.p.47.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ JODELET, Denise "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en: MOSCOVICI, Serge (Coord.) (1986) Op. cit., p.472.

Para el análisis de las representaciones sociales se han planteado tres grandes dimensiones: **la actitud**, que expresa la orientación general positiva o negativa frente al objeto de representación (en una dinámica evaluativa, afectiva o connotativa); **el campo de la representación** (también denominado imágenes sociales) que nos remite a la idea de imagen (que nos muestra la existencia de una imagen como modelo social), donde se tenga un contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación; señala que existe una unidad más o menos jerarquizada de los elementos que la conforman así como también engloban los juicios, y la dimensión de **la información** que se relaciona con la organización de los conocimientos que posee el grupo respecto a un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. Por lo que conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

Cuenta además con dos fases a través de las cuales se generan las representaciones sociales para la definición de los grupos sociales y para guiar su acción; la de **objetivación**, en donde se materializa el conocimiento en objetos concretos a través de la construcción selectiva. Esta fase también es conocida de constitución formal de un conocimiento y contempla tres pasos: la construcción selectiva de elementos que después son libremente organizados junto a un proceso de descontextualización del discurso en función de criterios culturales y normativos; el esquema figurativo, en donde el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas, y el de naturalización, donde la representación social cambia de representación conceptual abstracta en expresión directa del fenómeno presentado. Los conceptos se transforman en categorías sociales del lenguaje que expresan directamente la realidad.

Y la segunda es el **anclaje** y supone un proceso de categorización a través del cual se clasifica y da un nombre a las cosas y a las personas, de tal forma que se pueda transformar lo desconocido en un sistema de categorías que nos es propio; el anclaje

articula las tres funciones básicas de la representación: la cognitiva de la integración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

El ser no puede ser comprendido sin un hacer; en este sentido, las representaciones del ser nos permiten reconocer las pautas de su actuación; más que ser una forma distinta para comprender las estructuras de las actividades humanas, son un medio para esclarecer los contenidos culturales de los sujetos; por lo que no pueden ser pensadas desvinculadas del sujeto, ya que la cultura nos permite poseer o transitar por distintos mundos de vida, lo que hace que los significados de las acciones sociales no sean algo estático sino dinámico; como señala Melich, son constantes simbólicas⁵⁶ que dotan de significado y regulan las acciones entre los actores sociales

La comprensión de los significados es la condición de posibilidad sobre la que se construye la vida social real; es decir, el mundo cotidiano o *lebenswelt* que hace referencia al ámbito fenoménico-social a partir del cual y en el cual se pueden aprehender los significados que tal o cual comunidad aprecia como tales constituyendo las esencialidades sociales. En este sentido la realidad social es "[...]la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo sociocultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción. Es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos."⁵⁷

Las representaciones de un grupo social son producto de ciertas condiciones materiales de existencia que develan una determinada experiencia en la que se hace presente la elaboración histórica; el mundo cultural permite conectar al hombre

⁵⁶ MELICH, Joan-Carles (1996) Op. cit.,p.58.

⁵⁷ Schutz retoma la postura de Max Weber en torno a la comprensión de la acción social como todo comportamiento individual o grupal que tiene un sentido subjetivo reconocido por los actores; comprender la acción social es captar el sentido o conexión del sentido..."[...]el hombre es capaz de comprender a sus semejantes y sus acciones, aunque -con- límites..." SCHÜTZ, Alfred (1978) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu.pp.46y 74.

presente con su historia pasada, con sus predecesores; "[...]tanto las personas del pasado como las del presente crean el mundo cultural, puesto que se origina en acciones humanas que ya han sido instituidas..."⁵⁸ La cultura es una forma de construir el mundo, es un horizonte significativo⁵⁹, en tanto que el mundo de la vida es considerado como el horizonte espacio-temporal en el que transcurren nuestras vivencias, pensamientos y acciones; es un mundo cultural externo y coercitivo, nuestra vida se inscribe dentro de un mundo que no sólo creamos sino en el que "[...]hemos nacido, en un mundo social preorganizado que nos sobrevive porque es anterior a todo conocimiento, no es inferido sino intuido como resultado de la captación directa, es un mundo compartido desde el exterior organizado en grupos..."⁶⁰

El hombre es un ser capaz no sólo de mirar sino de interpretar y significar su mundo, y esto lo hace mediante el uso de sistemas simbólicos que permiten al sujeto la creación de lazos sociales, es en el intercambio público de las acciones que los actos tienen significado para el propio actor, mismo que pone en movimiento a otros posibles significados. El significado de cualquier acción, texto o expresión cultural, además de estar constituido por reglas, instituciones y concepciones socialmente aceptados en el contexto, está siempre mediado por la cultura y el horizonte hermenéutico propio de quien lo interpreta.

La noción de representación en lo simbólico

La idea de que existe una realidad social permite dar cuenta de los fenómenos colectivos; cuando las representaciones se constituyen en la realidad social conforman y se apoyan en fenómenos recurrentes, considerados colectivamente como realidades

⁵⁸ Ibid.,p.329.

⁵⁹ MELICH, Joan-Carles (1996) "Primera parte. Los elementos del mundo social. El mundo", en: Op. cit.,p.42.

⁶⁰ SCHUTZ, Alfred (1978) Op. cit.,p.329.

que organizan y estructuran internamente los contenidos de la realidad.⁶¹ La realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido con los otros, lo que presupone procesos de interacción y comunicación en una realidad que se expresa como mundo dado; un mundo que es común a varios hombres⁶², que se da como una realidad ordenada y objetivada en la que **se aprehende del otro, de los sucesos, los acontecimientos y objetos** en una situación cara a cara, que se construye y reconstruye con los semejantes, con quienes se establece interacción directa, con los contemporáneos, los antecesores y sucesores.

La interacción cara a cara es aquella donde el otro se me aparece como real y tangible, y donde se comparte con él un aquí y ahora, nos dirigimos hacia el otro en forma regularmente espontánea; por su carácter flexible no es fácil imponer pautas rígidas de interacción al otro, precisamente porque es una interacción próxima; sin embargo la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un proceso de tipificaciones en las que poco a poco la relación cara a cara se funde con las anónimas.

Las representaciones tienen que ver con la forma en como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, lo que sucede en nuestro medio ambiente, las informaciones que circulan, las personas que forman parte del entorno próximo o lejano; "...son conocimiento que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social..."⁶³; dichas representaciones sin embargo, no ejercerían de manera absoluta la determinación entre la sociedad y el individuo, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción sino más bien de una reconstrucción o

⁶¹ Berger y Luckmann en 1966 publican *La construcción social de la realidad*, que propone la tesis de que la realidad se construye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos mediante los cuales esto se produce; sugieren la posibilidad de la existencia de una psicología con perspectiva sociológica con una notoria preocupación por lo simbólico y su papel en lo colectivo. Para estos autores, la relatividad contextual del conocimiento es una característica fundamental de la generación social de la realidad y por ello los procesos fundamentales que analizan en su construcción hacen referencia a las formas en que el conocimiento se objetiva, institucionaliza y legitima socialmente de manera que permite una relación dialéctica entre individuo y sociedad. BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1998) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

⁶² Ibid., pp.31 y 39.

⁶³ JODELET, Denise "La representación social", en: MOSCOVICI, Serge (Coord.) (1986) Op. cit., p.472.

recreación mediada por la experiencia de vida del sujeto en un ámbito cultural determinado.

En la situación cara a cara el conocimiento circula como evidencia anónima, independiente de los hombres y las situaciones que lo crearon, es conocimiento, o más bien realidad dada y por tanto posibilidad de existencia, producción o reproducción de la vida cotidiana; existe en tanto la expresividad humana logra concretarse, cristalizarse u objetivarse en signos, símbolos o significaciones agrupados en sistemas, los cuales se objetivan y mantienen intenciones subjetivas de nuestros semejantes; **el sistema de signos por excelencia en la sociedad humana lo constituye el lenguaje** que puede manifestarse en gestos, objetos o palabras.

El lenguaje humano se expresa a través de signos y símbolos, los signos son los materiales unívocos destinados a relacionar un significante dado a un significado dado; como sistema de signos posee la cualidad de objetivar una gran variedad de experiencias de la vida, haciendo presentes experiencias y significados de la realidad del sentido común; construye sistemas de representación simbólica, como el arte, la ciencia, la religión y la filosofía; el lenguaje constituye campos de significado, un símbolo es capaz de cruzar de una esfera de realidad a otra. Los símbolos son materiales equívocos, polisémicos, ambivalentes a través de los cuales el significado trasciende al significante y remite a un mito; además de significar algo que es distinto del significante material o verbal que le sirve de base, el símbolo convoca la comprensión de un sentido distinto del sentido primero al que remite.

Si lo colectivo hace referencia a lo que es compartido por una serie de individuos, sea social o no, y lo social hace referencia al carácter significativo y funcional de que disponen ciertos elementos, entonces no son los atributos o fenómenos inherentes a un objeto los que lo convierten en social sino la relación que la gente mantiene con ese objeto. El discurso y la comunicación que crean las representaciones sociales tienen lugar en los grupos reflexivos, y un grupo reflexivo es concebido como aquel que es definido por sus miembros, en el que los miembros conocen su afiliación y tienen

criterios disponibles para decidir que otras personas también pertenezcan al grupo; formar parte del grupo quiere decir que se dispone de una representación consciente de las personas que pertenecen al mismo; los miembros de un grupo reflexivo elaboran colectivamente en su práctica diaria las reglas, justificaciones y razones de las creencias y conductas que son pertinentes para ellos.

Un resultado de estos procesos comunicativos y discursivos son las representaciones que caracterizan los estilos de pensamiento de los miembros del grupo; por lo que **las representaciones sociales son construcciones simbólicas, tanto individuales como colectivas**, a las que los sujetos accedemos o construimos para interpretar y dar sentido significado al tipo de prácticas que realizamos.

Cuando hablamos de construcción simbólica nos referimos al símbolo⁶⁴; el símbolo se diferencia del signo por no ser unívoco en cuanto a su sentido, el signo es una expresión semiótica, una abreviatura convencional para una cosa conocida. La característica central del símbolo es su polisemia, o sea la polivalencia de sentido. Un símbolo⁶⁵ es un juego de mostración y ocultamiento porque consta de una mitad explícita y otra oculta, siendo ambas complementarias; expresa lo inexpresable del logos occidental, lo distinto de la racionalidad fuerte, juega una significatividad ya que no es un signo de la realidad sino un síntoma del sujeto que lo utiliza⁶⁶, es una parte de su superestructura ideológica que se devela a través de lo simbólico; el símbolo es signo del deseo y no de la realidad. Suele diferenciarse entre signo y símbolo; el primero es una señal natural, mientras el segundo es convencional; el símbolo no se refiere a un signo convencional, sino en la apariencia en la que algo se pone como si fuera otra cosa; es decir, es la exterioridad de una cosa.

⁶⁴ Símbolo es un concepto polisémico, en términos etimológicos, proviene del griego *symbolé*, *symbolon* que significa acuerdo, encuentro, reunión. El símbolo es portador de sentido, evoca un significado que no está presente, se puede camuflagear, esconderse pero no extirparse, permite juntar, reunir y encontrar un signo de reconocimiento, unificando lo heterogéneo para encontrar la unidad en la diversidad a través de situaciones paradójicas que son imposibles de expresar de otro modo, por lo que da sentido a la existencia del ser humano. Banchs (1984) p.69.

⁶⁵ La etimología de símbolo nos remite a la tablilla del recuerdo o *tessera hospitalis*, que el anfitrión rompía en dos conservando una mitad para sí, y entregando la otra a su huésped, porque si después de un tiempo éste regresaba juntando los dos pedazos se daría el reconocimiento.

⁶⁶ MELICH, Joan-Carles (1996) "Invitación", en: Op. cit., p.11.

Las construcciones simbólicas son el resultado del valor que el propio símbolo encierra; sin él se pierde la orientación y la reproducción de las acciones culturales⁶⁷; en ellas coexisten signos y símbolos, imágenes, conceptos y mitos; por lo que **la educación como acción social es una acción simbólica**, en tanto que las acciones de los sujetos forman parte de un proceso intersubjetivo otorgador de sentido.⁶⁸

Las representaciones sociales pueden ser consideradas como estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad y definir y orientar los comportamientos en la forma de un mundo instituido, ya dado, que de alguna manera ejercería una sobredeterminación social en él. En el marco de la interacción social las representaciones sociales actúan como dispositivos simbólicos no sólo en el registro de la memoria colectiva de los grupos sociales sino en la relación entre el yo y el otro, lo que permite establecer en la dialogicidad posibilidades de negociación y resignificación de las imágenes⁶⁹ que condensan "...un conjunto de significados, -y- sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado..."⁷⁰, a los acontecimientos de la vida diaria; por lo que se considera como un conocimiento socialmente elaborado y compartido y por lo tanto una forma de construcción social de nuestra realidad.

Las nociones de lo multi e intercultural emergen como claves para entender las presencias socio-culturales y las diversas formas de vivir y pensar lo institucional; en este contexto, hay que considerar los arbitrarios culturales que Bourdieu señala y la presencia de la producción simbólica que implican las luchas simbólicas concretas y de que cómo éstas varían de acuerdo a la posición social de los sujetos, dada por la distribución del capital económico, cultural y social.

⁶⁷ "Segunda parte. Las formas simbólicas de la acción educativa. 2. Los valores ocultos y la razón perversa", *ibid.*, p.107.

⁶⁸ "Primera parte. Los elementos del mundo social. 3. El símbolo", en: *ibid.*, p.67.

⁶⁹ En sentido estricto, la representación es una imagen de una cosa (incluyendo personas) o proceso en la conciencia humana independientemente de la presencia corpórea de lo representado, que queda almacenado en la memoria de un individuo a partir de una percepción previa. En sentido amplio, la construcción de la realidad en términos conceptuales hace referencia a la capacidad de diferenciar y coordinar significantes (signos e imágenes) y significados (conceptos); se da cuando hay simultáneamente diferenciación y coordinación entre ambos. SANTILLANA (1983) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México. Santillana.

⁷⁰ MOSCOVICI, Serge (Coord.) (1986) *Op. cit.*, p.472.

Estas formas llamadas simbólicas se constituyen en una realidad "[...]única y múltiple, como una multiplicidad de configuraciones que -forman- una unidad de significación..."⁷¹; dichas formas poseen lenguajes distintos al de la ciencia pues fundamentalmente las constituyen el sentido de nuestras experiencias⁷², a través de ellas se construye un mundo simbólico⁷³ que se plasma en las acciones que no sólo pueden ser explicadas a partir de la objetividad de su contextualización histórica sino a través de nuestra participación, haciendo que el significado se haga público y compartido ya sea negociándolo o interactuando con otros en contextos culturales públicos e intersubjetivos.

Acercamiento al Estado del Arte

En este apartado se presentan en un primer momento algunos trabajos de investigación que a nuestra consideración se aproximan al análisis de las RS y otros que guardan un sentido hermenéutico para comprender los diversos sentidos de las construcciones que socialmente se configuran en ellas, y en un segundo momento se incorporan algunas aplicaciones de la hermenéutica hacia espacios sociales y campos de conocimiento distintos a fin de introducir los trabajos de investigación que recuperan los presupuestos filosóficos y metodológicos de la hermenéutica analógica barroca, cuya intención se centra en la construcción de propuestas más humanas, éticas y sensibles que enfrenten el univocismo y equivocismo que permea la educación.

⁷¹CASSIRER Ernst (1979) *Filosofía de las formas simbólicas*. Vol. I México. FCE. p.53.

⁷²SCHÜTZ, Alfred (1978) Op. cit.,p.230.

⁷³CASSIRER, Ernst (1991) *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. México. FCE. p.84.

Investigaciones en torno a las Representaciones Sociales

Desde una postura hermenéutico-reflexivo-crítica, como la llaman, un grupo de investigadores de la Escuela Normal Superior de los Estados Unidos del Brasil⁷⁴ realizó un estudio denominado **La práctica educativa como campo de conocimiento en sus dimensiones de práctica social, política escolar y social englobadas en la historia a través de procesos autorreflexivos de planificación, acción y reflexión;** centrándose como grupo autorreflexivo para organizar y analizar su propia práctica con base en planteamientos de la perspectiva social crítica desde Carr y Kemmis (1988) y definiéndola como un proceso de construcción activa y de reconstrucción de la teoría y la práctica.

Otro trabajo desde un enfoque hermenéutico lo constituye **Las acciones de los profesores** de la Facultad de Formación Docente en Ciencias de la Universidad de Santa Fe⁷⁵, en el cual fueron **revisadas desde la vigencia de un nuevo *currículum*, a través de la comprensión de los procesos de adecuación curricular, los factores que intervienen, las redes de interacción y los espacios institucionales en los cuales los docentes trabajan;** en él se clarificaron las condiciones en que se desarrollan las prácticas de los docentes estableciendo que guardan una relación situacional con la realidad institucional. Después de algunos análisis se estableció que la relación entre el saber y el hacer no es lógica; entre ellos hay toda una serie de producciones entre las cuales puede -o no- estar el saber. Existen una serie de mediaciones formales equivalentes con el enseñar. Frecuentemente los haceres de los estudiantes no tienen relación con los que enseña. De esa manera se fue comprendiendo cómo en la práctica se utilizan diferentes formas para disfrazar o racionalizar la falta de relación entre lo que sabemos y lo que hacemos o entre lo que los estudiantes hacen para aprenderlo, que el docente sabe teóricamente, al menos, y

⁷⁴ (2000) "Sujetos en y de la práctica", en: *Los procesos de construcción de la práctica educativa*. Escuela Normal Superior de los Estados Unidos del Brasil. Documento de Trabajo.

⁷⁵ "Evaluación de la acción docente y de los procesos de enseñanza", en: *La Evaluación Curricular*. Facultad de Formación Docente en Ciencias de la Universidad de Santa Fe. Facultad de Formación Docente en Ciencias de la Universidad de Santa Fe.

lo que hacemos al enseñar y propiciar que los demás aprendan, lo cual permite que no siempre las intenciones se lleven a cabo. De ahí que se tomó la decisión de analizar la relación y congruencia entre el saber y el hacer docente y entre los conceptos, ideas y fines del docente y la práctica de la docencia correspondiente.

Con una perspectiva de la historia cultural, la investigación en torno a **Los espacios de fundación para tener acceso a la cultura del hombre ordinario a través de sus narraciones y de la noción de trayecto de formación**⁷⁶, se efectuó con quince profesores desde el egreso de estudios de posgrado hasta su incorporación a la institución, directivos y ex directivos de la carrera de Psicología de la Universidad de Guadalajara, de 1994 a 1997. En ella se recuperaron planteamientos de Castoriadis para señalar que la identidad social no es otra cosa que un sistema de interpretación, ya que todo grupo social, al crear formas de organización y explicación de lo real, elabora también estrategias mediante las cuales se definen las ubicaciones de los actores sociales. Así, la institución es el sitio que cada sujeto ocupa, de tal forma que explicar las construcciones culturales de los profesores universitarios implica una relación “siempre social” del sujeto, pues cada individualidad se conforma desde una pluralidad incoherente y a menudo contradictoria de determinaciones.

Para la autora del trabajo **Sobre las representaciones sociales que los profesores tienen de sus alumnos**⁷⁷, su investigación constituye un acercamiento al pensamiento común, alude a la construcción de una lógica ligada a las prácticas cotidianas, enmarcadas en un contexto cultural específico desde los aportes de Serge Moscovici, en el texto *El psicoanálisis, su imagen y su público*; asimismo, se consideran las contribuciones de Ma. Auxiliadora Banchs (1990) sobre “Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica” en B. Jiménez-D. (Comp.) *Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara; y las de Denise

⁷⁶ ROMO Beltrán, Rosa Martha (2003) *Los espacios de fundación: La carrera de psicología de la Universidad de Guadalajara*. VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria Electrónica. México. CMIE-CUCEA-UDG.

⁷⁷ DOMÍNGUEZ Gutiérrez, Silvia (2003) *Las representaciones sociales que los profesores de primaria tienen del niño*. CUCS. UDG.

Jodelet (2000) “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras” en D. Jodelet y A. Guerrero-T. (Comps.) *Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales*. México. UNAM. Abordar las representaciones le implicó profundizar en el proceso interno socialmente determinado para conocer qué factores influyen en ciertas representaciones acerca de los niños.

En el trabajo en torno a **La configuración de sentidos sobre lo académico en la UPN**⁷⁸, se emplearon herramientas del análisis conceptual del discurso para identificar, a través de entrevistas a cinco fundadores, las estructuras de significación ancladas en aspectos específicos como el quehacer curricular, la organización del trabajo y su enlace con las expectativas de los académicos. Ello permitió rastrear, en el tiempo y en el espacio, cómo estos aspectos tomaron forma, los movimientos que tuvieron, las direcciones que imprimieron al quehacer de la institución y comprender la manera como se fueron constituyendo.

La investigación parte de la concepción de lo constituyente como proceso histórico en un continuo fluir, posible de reconstruirse desde las marcas que va dejando en su devenir; la idea de orígenes se trabaja como punto de referencia temporal (1978-1980) desde el cual es posible hacer un análisis sobre los entramados de significación con los que se construyeron sentidos sobre lo académico. Tales entramados dan cuenta de procesos y condiciones que no surgen en la UPN de manera espontánea sino como resultado de procesos y espacios anteriores y externos, que se entrelazan en la dinámica de la institución. La idea de orígenes alude a un periodo de emergencia desencadenante de procesos posteriores. En el mismo sentido se hace referencia a los “fundadores” como agentes que en ese periodo ingresan a la institución, desarrollan tareas en las que se ponen en juego sus expectativas subjetivas y las condiciones

⁷⁸ NEGRETE Arteaga, Teresa de Jesús (2003) *Configuración de sentidos sobre lo académico en los orígenes de la UPN. 1978-1980*.

objetivas que las posibilitan. Sus saberes y prácticas se constituyen en un proceso histórico y no como un sujeto trascendente respecto a los acontecimientos.

Por construcciones de sentido la investigadora entiende a las enunciaciones que conforman entramados de significación para dar forma a descripciones y representaciones sobre la Universidad Pedagógica Nacional. Dichos entramados de significación constituyen las trayectorias donde se imbrican nociones y significados formados en distintos tiempos que coexisten en la producción de descripciones o que provienen de diferentes ámbitos y se sobreponen, se combinan o se encadenan sirviendo de soporte para hacer diversas caracterizaciones. De esta forma son variados los modos en que los entramados de significación se construyen y, por tanto, no responden a criterios de verdad o falsedad, ni a trayectorias lineales y progresivas.

Lo académico comprende las expectativas, descripciones y *representaciones* que fungen como referentes para significar y dar forma al quehacer de la institución, a través de aspectos propositivos, estrategias, tácticas, estilos de producción, que definen posibilidades de desarrollo institucional, posicionamientos sobre la producción académica y formas de organización y regulación de la misma; la cultura experiencial, la historia de la institución y la comunidad de prácticas. A través de la cultura experiencial recuperaron los aprendizajes adquiridos en la historia de vida familiar y social y en los momentos de su inserción inicial en la institución; la historia de la institución relatada por los fundadores expresó sus modos de inscripción en la institución como actores, observadores o excluidos y, finalmente, el de comunidad de prácticas remitió a formas de agrupación o de interacción de los sujetos, pero también a redes de sentido expresadas en enunciados, nociones, conceptos y problemas, desde los cuales se movilizaron acciones configurando un capital cultural heredable y susceptible de ser resignificado.

En el análisis se identifican valoraciones sobre la cultura normalista frente a otras que buscan la profesionalización a través de una cultura universitaria. Se da cuenta de cómo desde estas valoraciones se toman decisiones y se definen condiciones en la

creación de la UPN. Se describen las condiciones que favorecen una producción académica de calidad (salarios, perfiles y su estructura orgánica) y las nociones, conceptos y problemas respecto a lo normalista y a lo universitario presentes en las expectativas que se tenían sobre la tarea de la naciente universidad. Se revisan los procesos de organización institucional y la influencia que tuvieron las políticas educativas sobre la profesionalización de los docentes. A través de ellos se visualizó cómo se fueron configurando formas y estilos de trabajo que definieron el quehacer académico de la UPN en sus orígenes, articulándose con los lineamientos formales (oficiales) con que se crea la institución, así como las resignificaciones que producen.

El trabajo titulado **La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales**⁷⁹, muestra cómo se tejen las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal, particularmente en el caso de la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal (ENE). El estudio aborda las expresiones culturales a partir de reconocer que en el hacer docente aparecen entrecruzados una serie de elementos de carácter psicológico y socio-culturales que influyen en la definición y delimitación de su propia representación y su hacer cotidiano.

A partir de la teoría de las representaciones sociales, la cual refiere que los rasgos culturales interiorizados al no ser directamente observables por el investigador, cruzando diferentes tipos de técnicas, se comprendió el sentido y significado que los docentes imprimen a sus evocaciones; también permitió explicar el sentido de sus acciones cotidianas. La importancia de ese conjunto de significados radica en que se constituye en la matriz simbólica de las actividades, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios que el maestro elabora; de la misma manera, esa red simbólica orienta las formas en las que el maestro se relacionará con otras personas que ocupan

⁷⁹GÜEMES García, Carmela "La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales", en: PIÑA, Osorio, Juan Manuel (Coord.) (2003) *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México. CESU-UNAM-PyV, pp.73-144.

la misma posición o posiciones diferenciadas en el espacio social, al compartir un universo de representaciones e imaginarios sociales (información, actitudes, ideas, fantasías, deseos, creencias, etc.), por lo que se trató de esclarecer el tipo de representaciones sociales que sustentan la construcción del sentido identitario del maestro normalista y las de su actividad profesional para comprender la manera en que los maestros se representan a sí mismos, el tipo de relación que establecen con otros grupos y la forma en que desarrollan su práctica profesional.

Entre las aportaciones más relevantes encontramos que en la ENE, al ser una institución formadora de docentes, sus referentes de pertenencia no son solamente ubicados en las fronteras simbólico-culturales de su espacio social. En ella convergen múltiples personalidades que, por su biografía académica y procedencia diversa, tienden a expresarse de manera diferente en la práctica académica; las continuas evocaciones que realiza el maestro con respecto a la época gloriosa del normalismo, más que una mirada nostálgica al pasado, nos lleva a ubicarnos frente a un proceso de apelación a referentes de identificación simbólicos tradicionales; a un conjunto de significados construidos sociohistóricamente en torno a su imagen. Las circunstancias sociohistóricas que dieron pie al surgimiento del gremio magisterial en nuestro país se constituyeron en el crisol donde se forjaron una serie de vidas ejemplares, hombres ilustres, mártires de la ciudadanía, etc.; es decir, la configuración del grupo magisterial fue asociada en la memoria colectiva con una serie de hechos históricos que marcaron profundamente su imagen. Esta memoria colectiva ha permitido asegurar la continuidad del sentido de pertenencia al grupo.

Se señala que la gran producción simbólica en torno a la imagen del maestro implicó un complejo proceso, históricamente marcado, al articularse aspectos propiamente políticos con otros de carácter socio-cultural. Aunque la identidad del maestro se configura desde ciertos vestigios simbólicos, esto no quiere decir que se tenga que asumir como una esencia acabada e inmutable. La investigación confirma el principio central de que toda identidad emerge y se afirma en la confrontación con otras

identidades implicando frecuentemente una relación desigual por las luchas y contradicciones.

En el trabajo **Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM**⁸⁰, se destaca la importancia del conocimiento del sentido común y sus respectivas imágenes, creencias y representaciones, porque ellas indican la forma de pensar y guían las prácticas sociales que despliegan los actores en los diversos espacios de la vida cotidiana escolar; la investigación se realizó en las carreras de Economía, Pedagogía y Sociología, tanto en Ciudad Universitaria como en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Entre los avances más significativos encontramos que en una misma carrera hay posiciones diferentes sobre lo que es la disciplina, su quehacer y el de sus egresados; varios de los participantes han tenido un papel importante en los movimientos estudiantiles, cercano al de los actores de las disciplinas; es gente que está informada sobre el rumbo de las políticas educativas, que lee diarios especializados, discute problemáticas políticas y sociales del país en clase y en los pasillos y además lee y escribe abundantemente, porque la formación disciplinaria así lo exige. El grueso de la población estudiantil y docente de estas tres carreras está formado sobre el discurso de la excelencia.

El conocimiento de los universitarios sobre la calidad de la educación tiene distintas fuentes de origen; está la particularidad de las personas, tales como la edad, la experiencia, la posición política; están las elaboraciones por los organismos internacionales y nacionales sobre la calidad de la educación que diversos mecanismos operativos han logrado penetrar en los espacios escolares y en las prácticas académicas, y los especialistas que avalan y elaboran propuestas que siguen esta línea sobre la calidad de la educación, pero también están los investigadores que impugnan esta modalidad y proponen algo distinto. La mayoría de los entrevistados asocian la calidad de la educación con su entorno inmediato, específicamente con las acciones desarrolladas en el salón de clases; indican explícita e implícitamente que la

⁸⁰ Piña Osorio, Juan Manuel "Imágenes sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM", *Ibid.*, pp.17-71.

calidad se produce en el aquí y en el ahora, que es producto de las prácticas cotidianas porque se realiza en los espacios cotidianos.

El trabajo en torno a **La profesionalización del docente normalista en el contexto de la modernización educativa**⁸¹ señala que la formación docente se ha discutido básicamente en dos niveles: el técnico-académico y el político ideológico. En el primero, la formación y prácticas escolares se centra en las modificaciones del diseño y la organización curricular. El segundo, remite a la serie de discursos que reflejan el debate en relación a las políticas educativas que en distintos momentos se han planteado la tarea de actualizar y formar a los docentes. Es en el aspecto político-ideológico donde se aborda la profesionalización del docente normalista tomando como referente a profesores de la región oriente del Estado de México, particularmente con 41 alumnos que cursaron los estudios de maestría en ciencias de la educación de la promoción 2000-2002 del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) Sede Chalco, los alumnos de maestría de las Divisiones Académicas de Ecatepec y Tejupilco, así como de la Sede Toluca en sus mismas modalidades y promoción. El trabajo recupera a la hermenéutica como enfoque o perspectiva, en el entendido de que la conciben como el modo de ver un problema, no como un conjunto rígido de reglas y procedimientos y como tal es más permeable y está más abierta al cambio, basándose más en el acuerdo profesional acerca de lo que es posible, relevante y valioso que en la convergencia científica a propósito de lo que es verdad.

Se dice que algunas de las características de la formación normalista ha sido su estrecha vinculación con las políticas estatales, su escasa y relativa autonomía, así como su correspondencia y participación en la educación de masas. La situación anterior se ve reforzada con el contenido discursivo de las reformas educativas a la educación normal, las cuales contribuyen a hacer más profundas las distancias entre el educador ideal que pregonan (apóstol, misionero, profesional) y el docente real que ha

⁸¹ MIRELES, Ortega, Irineo (2003) "La profesionalización del docente normalista en el contexto de modernización educativa", en: *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Memoria Electrónica. México. CMIE-CUCEA-UDG.

venido persistiendo y sobreponiéndose al deterioro constante de sus condiciones profesionales y laborales como trabajador asalariado. En este sentido, la profesión y profesionalización normalista ha implicado una lógica, práctica y tradición formativa diferente al de otras profesiones. No obstante, la mirada y abordaje de la profesionalización desde este contexto se ha limitado a la caracterización externa del problema, especialmente por parte de las instancias y estructuras externas del poder gubernamental.

Uno de los aportes significativos del trabajo es la recuperación a nivel nacional de una serie de trabajos que abordan la problemática de la formación de profesores; entre ellos encontramos los de Rockwell , Elsie (1985) *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, SEP-Caballito, México; Yurén, M. Teresa (1999) *Formación, horizonte al quehacer académico*, México. UPN; Cerdá, Alma (2001) *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México. UPN. En el trabajo sólo se toca superficialmente el asunto de la profesionalización; más escasas resultan aún las investigaciones realizadas en el Estado de México sobre esta cuestión, en donde igualmente encontramos que se enfocan especialmente en el análisis de la formación inicial del docente normalista y esporádicamente se pone el acento en otros aspectos de la profesionalización docente, particularmente a raíz de la inercia discursiva propiciada por las recientes reformas a la educación normal.

Las aproximaciones más importantes son los señalamientos en torno al desarrollo profesional al verlo como el conjunto de conocimientos existentes o con las concepciones y orientaciones conceptuales sobre el trabajo docente, con los procesos de la formación inicial, con los requisitos de acceso a la profesión, con el estatus y las condiciones de trabajo, con la actualización y formación permanente, con la política educativa y los mecanismos de evaluación del quehacer docente, que inciden en la actitud profesional del profesorado y, consecuentemente, en los aprendizajes escolares y de la actividad innovadora y de cambio en la escuela.

El trabajo denominado **el docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional**⁸² se enfocó a profesores de educación primaria partiendo de lo que piensan de su actividad profesional y de los elementos identitarios reflejados a través de su discurso para analizar la forma en que las RS se imbrican con el proceso de construcción de su identidad profesional. Se alerta que la conformación de dichas representaciones no es sólo producto de lo que cada individuo piensa sino de factores sociales construidos en diferentes momentos del ejercicio profesional que afectan las estructuras de identificación del docente, quien se encuentra cuestionado de manera permanente por el medio social y por las determinaciones históricas que definen las profesiones y el trayecto de las mismas.

Entre las aportaciones más relevantes de esta investigación se encuentra el tipo de interrelaciones que se establecieron entre las representaciones sociales y la identidad profesional del docente de educación primaria, por considerar que la imagen social construida en torno a este actor educativo influye en las concepciones que orientan su práctica docente, al mismo tiempo que afectan su identidad. Las serie de creencias compartidas respecto a la profesión de profesor de primaria también se ve influida por las prácticas sociales de comunicación y las prácticas educativas, que actúan como fuentes de información y socialización.

Uno de los ejes problemáticos que se indagaron fue el relativo a la identidad social vista como una articulación de componentes sociales y psicológicos en el interior de una estructura afectiva y cognitiva que permite al individuo representarse lo que es él y relacionarse con el mundo; como estructura cognitiva está ligada al pensamiento representacional que designa las modalidades de organización, llevada a cabo por un individuo determinado, de las representaciones que él tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece.

⁸²MERCADO Marín, Laura (2002) *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*. Doctorado en Pedagogía. Tesis. México. FFL-UNAM.

Se pudo advertir la presencia de representaciones activas que estructuran el discurso de los individuos respecto a la actividad profesional -ser profesor de primaria- en diversas dimensiones; entre las más significativas están: las que marcan su relación conflictiva con la SEP, una fuerte identificación con la escuela pero con un sentimiento de no ser tomado en cuenta para las decisiones y la descalificación social, aunque en pequeños grupos como los padres de familia y alumnos existe cierto reconocimiento. El conjunto de dimensiones analizadas permitieron caracterizar la representación profesional en diversos niveles: el institucional, posicional, interindividual e intraindividual, mismos que señalan que las RS del profesor de educación primaria se encuentran atravesadas por dos factores tensionales, uno de ellos es el servicio y otro la competencia.

En el cierre de esta perspectiva investigativa en torno a las RS es importante resaltar un trabajo denominado **Los saberes docentes como construcción social**⁸³ en el que, si bien se centra en la descripción y análisis etnográfico para la reconstrucción de algunos de los saberes que los maestros tienen sobre la enseñanza y que desarrollan durante el ejercicio cotidiano, considerados como dialógicos, históricos y socialmente contruidos, una de las preocupaciones de la autora es emplear la categoría de dialogicidad de dichos saberes a la luz de las ideas de Bajtin, Mijail (1989) en la obra *Teoría y estética de la novela*, Madrid. Taurus, sobre el carácter dialógico de la palabra para identificar las voces que provienen de distintos ámbitos sociales y momentos históricos, que son articuladas por el maestro al trabajar con los niños.

El trabajo se aproxima a la configuración de los significados de los profesores en la reconstrucción de los saberes que los maestros tienen sobre su enseñanza y que desarrollan durante la práctica al describir ciertos rasgos a los que la investigadora denomina "las voces sociales" y que se asocia con la noción bajtiniana en torno a la orientación viva de la dialogicidad que se hace a través de la palabra, por ello se

⁸³ MERCADO Maldonado, Ruth (2001) *Los saberes docentes como construcción social*. Tesis de Doctorado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. México. DIE.

enfatisa en el trabajo el encuentro con la palabra ajena que no puede dejar de entrar en interacción viva y donde toda conversación está llena de transmisiones e interpretaciones; lo que implicó en el estudio que lo que hacen y dicen los maestros sobre su enseñanza no puede verse solamente desde una perspectiva individual sino desde un carácter plurilingüe del lenguaje, así como también son históricas y colectivas las percepciones que los maestros expresan acerca de su trabajo y de las acciones al realizarlo; por lo que uno de los acercamientos que reporta la investigación es que las percepciones y acciones son producto de las construcciones sociales e históricas ya que presentan huellas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales con los cuales dialogan las percepciones individuales.

El recorrido anterior a través de diversos estudios sobre RS nos permite identificar que la mayoría de las investigaciones se han realizado desde un enfoque estructural, establecen una serie de relaciones entre la representación y los campos o niveles de información de la vida cotidiana de los sujetos para configurar su trayectoria académica o escolar o para clarificar el tipo de interacciones que establecen los sujetos destacando sus valoraciones, nociones y creencias a partir del carácter social de la realidad educativa.

Algunas investigaciones tomaron un sentido hermenéutico rebasando el enfoque estructural y el mero funcionamiento del análisis de las RS y avanzan en comprender los diversos sentidos de las construcciones que socialmente se configuran en ellas; sin embargo considero que **el investigar la realidad cotidiana del mundo de vida institucional incluye no sólo su elaboración cognitiva o la configuración estructural de las RS sino su mundo cultural, su naturaleza viva con bases simbólicas que den cuenta de las formas en que se imbrican un conjunto de determinaciones que hacen que la vida escolar constituya híbridamente ciertas prácticas organizando y orientando el mundo social y escolar; ya que al tejerse las RS no sólo circulan, se cruzan, se mezclan y se hibridan cristalizándose y reproduciéndose sino definen una forma de ser docente;** o en el caso de la polifonía bajtiniana que si bien es muy importante su mirada plural se reduce a una

articulación hecha por los maestros entre el tipo de experiencias y la enseñanza que ejercen como parte de las preocupaciones y decisiones que toman los maestros en torno a la organización, distribución y uso del tiempo durante la jornada escolar.

Lamentablemente dichas formas han definido la práctica de los docentes, alejándose del verdadero sentido humano de la educación, haciendo de ella una práctica técnico-instrumentalista muy acorde a la lógica de la modernización global cuyo efecto ha sido, entre otros, la uniformidad de la cultura lacerando principalmente sus diversos sentidos o el desarrollar un pensamiento más crítico que nos ayude a enfrentar dicha realidad educativa.

Aplicaciones de la hermenéutica

La hermenéutica ha tenido diversas aplicaciones hacia espacios sociales complejos ya sea en disciplinas teóricas como la filosofía o **de práctica jurídica**, contiene entre sus presupuestos fundamentales la categoría de "conciencia histórica" que como concepto rector significa comprender la tradición en el actuar jurídico para la aplicación de la ley.

En esta hermenéutica la interpretación depende de su adecuación a la temporalidad; es decir, en un primer momento es la vía de acceso a un texto; lo que se llama la circunstancia inmediata; que no es suficiente, por lo que se requiere de un segundo momento, que significa estar guiado por la tradición histórica que se presenta como un conjunto de principios generales que se relacionan dialécticamente con el caso particular que se desea interpretar. El criterio de objetividad no se remite exclusivamente a la experiencia circunstancial de quien emite una verdad, sino que exige un dialogo con el conjunto de factores dominantes en la historia, a los que se les considera transubjetivos, ya que comunican los distintos momentos a través de una intercomunicación en el tiempo y la circunstancia particular del caso a interpretar.

La hermenéutica **teológica** se basa en una de las categorías rectoras de la hermenéutica denominada de precomprensión, que se define desde la relación entre el texto y su intérprete. Entender la precomprensión significa considerar la relación originaria que el intérprete tiene con el mundo antes de interpretar el texto; es decir, que el intérprete no es totalmente libre en su interpretación del texto, pues hay siempre elementos de preconcepción que generan el caos interpretativo para enriquecerlo, por lo que la relación texto-intérprete parte siempre de una situación concreta de presupuestos fundamentales.

El **filológico** es otro de los ámbitos de la hermenéutica, nace del "pathos" del humanismo cuyo origen se remonta al romanticismo, sus fundamentos se hacen explícitos cuando nos dice que toda acción comunicativa debe asumirse con un sentido ejemplar. El texto y su sentido interpretativo no constituyen un modelo formal o conjunto de palabras, lo que significa que no podemos dejar las cosas como están; lo dado en un texto pasa por la mediación de lo dándose.

La hermenéutica desde la **perspectiva crítica o emancipadora**, nace de la propuesta de los filósofos y científicos sociales alemanes de la Escuela de Frankfurt, Jürgen Habermas y Karl Otto Apel; ambos critican el modelo positivista y sus fundamentos del conocimiento. En particular, Habermas trata de resolver el problema de las teorías del conocimiento denominadas contemplativas, al enfrentar las intenciones explícitas de neutralidad en torno al interés que todo conocimiento lleva consigo; en el sentido de que el reconocimiento de los intereses y prejuicios del sujeto al interpretar, no deben ser vistos como un impedimento para la objetividad del conocimiento.

Habermas hace explícitos los intereses que contiene toda investigación; es decir, la posibilidad de la interpretación está determinada por el interés como elemento constitutivo de la racionalidad hermenéutica a través de tres tipos de conocimientos: el interés técnico instrumental, propio de las ciencias empírico-analíticas; el interés práctico que constituye a las ciencias hermenéuticas, y el interés emancipatorio que es el que está como fin último de las ciencias sociales.

La hermenéutica crítica ha colocado a teóricos e investigadores en la posibilidad de verla como un proceso de enfrentamiento o liberación en torno a los vínculos dogmáticos con las estructuras de poder y ello ha posibilitado formas metodológicas plurales. Cada tipo de conocimiento fija reglas tanto para la construcción de teorías como para su comprobación crítica; el interés técnico produce un racionalidad o conocimiento instrumental, que explora las interrelaciones hipotético-deductivas, la covariación de magnitudes observables y es útil para la manipulación y control del mundo físico o social. En su aplicación concreta al mundo social, la ciencia instrumental es doblemente cuestionable: ética y metodológicamente.

En el interés práctico, las ciencias histórico-hermenéuticas centran su atención en la interacción con los seres humanos; con ellas aprendemos a interpretar correctamente el significado de sus acciones; se da una comprensión recíproca de empatía, aprecio y aceptación; el que comprende establece una comunicación entre ambos mundos; y el interés emancipatorio que refiere el conocimiento crítico y de la acción, fundamental en ciencias como la psicología, la sociología, la economía, la política, entre otras.

En la hermenéutica filosófica en su sentido analógico planteada por el Dr. Mauricio Beuchot y barroco del Dr. Samuel Arriarán, tiene una presencia importante no sólo en el campo filosófico sino en el educativo, fundamentalmente con la discusión en torno al multiculturalismo a través de una presencia ontológica "del ser con el otro", en el entendimiento, la comprensión y el diálogo para recuperar la pluralidad de significaciones; por ello la analogía se retoma como el procedimiento racional desde el cual se respetan las diferencias y el barroco esclarece las formas en que se han mezclado o fusionado las presencias culturales centradas en un universalismo que ha caído en posiciones univocistas o en particularismos que lamentablemente han tendido al equivocismo, hasta la aniquilación de las culturas latinoamericanas; con ambas herramientas se intenta comprender el mundo cultural para una actuación más ética.

Desde esta doble mirada he procurado recuperar algunas producciones de investigadores que se han sumado al esfuerzo por enfrentar la irreductibilidad de la

cultura al realizar construcciones más próximas al sentir y acontecer de los sujetos en su multiculturalidad, lo que representa un mundo más humano que se abre a lenguajes diversos a fin de recuperar el diálogo vivo que se da en el encuentro de la diferencia.

Investigaciones en torno a la Hermenéutica Analógica Barroca

En el Seminario de Hermenéutica e Investigación Educativa coordinado por el Dr. Samuel Arriarán y el Dr. Mauricio Beuchot en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, un grupo de académicos se ha dado a la tarea de realizar trabajos de investigación recuperando los presupuestos filosóficos y metodológicos de la hermenéutica analógica barroca, lo que sin duda representa un avance significativo no sólo en la constitución de esta práctica, cuya orientación está más allá de la búsqueda de un conocimiento de validez universal, sino en el intento de construir propuestas educativas más humanas, éticas y sensibles que enfrenten el univocismo y equivocismo que permea la formación de profesores.

Entre algunos de ellos, tenemos el trabajo de **Filosofía, barroco y multiculturalismo desde la mirada de Clío o una invitación al laberinto**⁸⁴, en el que se señala que la filosofía del barroco puede ser una alternativa a la lógica formal y a la posmodernidad desde otra racionalidad en donde el juego, la imaginación creadora y la libertad nos colocan frente a la esperanza y la renovación cultural que toman la palabra; en donde el *ethos* barroco iberoamericano es un punto de intersección entre lo indígena y lo hispánico, como quiebre histórico; lo que de, acuerdo a la autora, hace posible el encuentro con "el otro", con el diálogo entre diversos, colocando el multiculturalismo como opción frente a la violencia. El *ethos* expresa la voluntad de sobrevivencia frente

⁸⁴ Belinda Arteaga Castillo. Docente Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Consultar avance de investigación en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Elizabeth Hernández Alvidrez (Coords.) (2001) *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México. UPN.pp.79.ss.

a la barbarie y el futuro como posibilidad de un mundo que nace, de una historia que no concluye sino que se renueva entre la vibrante tensión de opuestos.

Una de las aportaciones más significativas del trabajo es colocar a la historia como una lectura en busca de sentido, en el que el pasado, presente y futuro son tiempos convergentes que apoyan nuestra comprensión y enriquecen la mirada hermenéutica; el barroco no puede suponerse ni universal ni homogéneo, sino al contrario, como realidad diversa, en tensión permanente, de ahí que las identidades que conviven se conflictúan, incluyen/excluyen, interviniendo en nosotros, en la diversidad; el reconocimiento de nuestras tradiciones culturales abre la posibilidad crítica frente al conservadurismo que hace apología del pasado y surge la reflexión sobre el futuro como proyecto; lo que da la posibilidad de construir historias alternativas hechas de contactos, encuentros, aculturaciones y mestizajes; es otra manera de comprender la historia cediendo el paso a una compleja red de intrincadas relaciones donde cada pueblo tiene su propia historia, pero esa historia sólo puede explicarse a partir de las interconexiones y complementariedades de un mundo polifónico e intensamente comunicado.

El trabajo denominado **Multiculturalismo y educación en México**⁸⁵ hace referencia al rescate de un multiculturalismo pluralista como el aprecio a la diversidad, pues el pluralismo nace de la tolerancia, combate la desintegración y permite equilibrar analógicamente la multiplicidad. Lo anterior, de acuerdo con la autora, se piensa para desarrollar las finalidades de una educación multicultural; se habla de un pluralismo teleológico en el contexto de la educación; esto es, abrir un espacio intercultural entre la cultura escolar de tradición racionalista con el conocimiento de la memoria y el pasado cultural de las comunidades. Se destaca que el pluralismo es un bien porque la diversidad cultural en sí es un valor, no simplemente un hecho inevitable, es un valor porque la naturaleza humana es lo propiamente cultural.

⁸⁵ María Guadalupe Díaz Tepepa. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Ibid., p.105.ss

El trabajo hace énfasis en que las relaciones entre la escuela y su contexto son fundamentales para que la educación pueda tener éxito, pero se requiere de una clara conciencia de parte de la escuela, de las finalidades de la educación y más aún de su misión; pues sin esa conciencia no puede haber orientación posible y una intervención de carácter educativo en la comunidad.

La investigación denominada **Educación, hermenéutica y analogía**⁸⁶, centra su atención en el papel de la literatura en la reflexión acerca de la crisis de la modernidad desde la educación, advierte que la literatura creada en Latinoamérica a partir de la década de los cincuenta del siglo XX, debe su originalidad a que se ubicó en el reconocimiento universal, a que es una expresión de la diversidad cultural del ámbito en la que fue creada. Esta producción está ahí, como un potencial cultural, el problema es que la concepción racional del conocimiento no permite reconocer en la literatura una vía de conocimiento tan válida como la científico-técnica. Es un problema de oposición en el conocimiento entre lenguaje unívoco y equívoco, que se tendría que criticar a la modernidad; problema que también se expresa en la educación que se dirige hacia una formación tecnocrática, en la que no hay cabida para la redefinición de la identidad cultural.

La preocupación principal de la autora es buscar un espacio para dar oportunidad de que los productos culturales más valiosos como los literarios estén al alcance de todos; señala que una educación entendida hermenéuticamente tendería a la analogía entre lo racional y lo sensible, entre el pensamiento lógico y el creativo, en la formación de la conciencia, sólo con el equilibrio de estas vías de conocimiento y producción cultural se podría lograr una actitud crítica en la conformación de una identidad cultural, fundamentos en los que se podría basar una concepción de educación que cumpla estos propósitos.

⁸⁶ Elizabeth Hernández Alvidrez. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Ibid., pp.23.ss.

Otro trabajo lo constituye una aportación distinta en torno a **La gestión educativa desde la perspectiva de la hermenéutica analógica barroca**⁸⁷, en el que los autores intentan enfrentar las formas de la organización educativa, hasta ahora instrumentalistas y eficientistas en la naturaleza cultural del mestizo, propia de la cultura latinoamericana, y donde dos estilos se mezclan para dar lugar a una síntesis que es otro estilo, otra cultura; para ello es importante recuperar el proceso de constitución del barroco para plantear uno análogo en la gestión educativa cuyo resultado ayude a la integración de una nueva forma que responda con mayor rigor a la formación valoral de los sujetos. Hacer un ejercicio analógico barroco de la gestión educativa conduce a pensarla como una acción intercultural que transforma lo educativo, esto implica concebirla como un mediador, como un proceso de apropiación de la norma caracterizado por una autonomía intelectual y moral que el colectivo escolar realiza para construir, desde su contexto social particular, la identidad institucional del centro educativo.

En este trabajo la propuesta de la hermenéutica analógica barroca exige partir del sentido de la práctica gestiva, donde se comprenda la importancia de la historia cultural de los sujetos en tanto particulares y cómo ésta se actualiza en la organización escolar dando origen a una identidad de la institución, como resultado de la confluencia dinámica que emana de cada uno de los sujetos que conforman la institución escolar; porque la gestión educativa es, desde esta perspectiva, algo más que la administración de recursos materiales y humanos de la escuela; es más que la práctica discursiva del sistema educativo; es una relación del docente consigo mismo y con los otros, en la medida en que se comparta una visión menos racional-burocrática y más racional-crítica.

La teorización del currículo desde la hermenéutica analógica-barroca⁸⁸ es una investigación que aborda la teoría curricular a partir de una reflexión hermenéutica

⁸⁷Guadalupe Mora Tufiño y Rafael Sánchez Avilés. Docentes investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Puebla. Ibid.,pp.35ss.

⁸⁸Arturo Álvarez Balandra. Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.Ibid.,pp.61.ss.

analógica barroca que coloca al currículo como condición organizativa que debe estar fundamentada en la transmisión y cultivo de las virtudes a fin de establecer un punto de conmensurabilidad entre el informar y el formar, de manera tal que sea un punto de referencia para potenciar la educación de un sujeto analógico que pueda poner en práctica sus habilidades.

Una de las preocupaciones del investigador es reconocer que en el campo del curriculum más que hablar de teorías hay que referir teorizaciones, pues lo que en éstas se implica son reflexiones y profundizaciones sobre el tema, sometidas a variaciones entre los autores y las épocas; para ello emplea el instrumental categorial de la hermenéutica analógica barroca (dialogicidad, relativismo relativo, finitud-infinitud, espiralidad, interpretación, intencionalidad, creatividad, mestizaje, equilibrio dinámico, límite y explicación- innovación) con la finalidad de realizar una lectura de las tendencias sobre el *curriculum* a partir de la polisemia que caracterizan la teorización y la diversidad de las concepciones epistemológicas, mismas que organiza en dos tendencias: la univocista y la equivocista.

La univocista, a través de las diversas formas en que se presenta al *curriculum* como sistema tecnológico, como plan y como definición de contenidos válidos por su procedencia disciplinaria; dichas orientaciones de alguna manera coexisten y se entremezclan haciendo de los currícula una proyección unificante que se corresponde con la concepción positivista-racional, proponiendo un proyecto monolítico en el que no hay cabida para la diversidad; y la equivocista, que se presenta desde un equivocismo extremo, vía el lenguaje práctico, con un relativismo absoluto a través de la diversidad de problemáticas, y el moderado que plantea la práctica como fundamento y no como aplicación de lo dicho en los planes y programas de estudio a través de la reconstrucción de conocimientos y de acción.

Y finalmente, en la investigación **Hermenéutica, ethos barroco y educación**⁸⁹ se centra el autorreconocimiento de la condición mestiza en los planteamientos dualistas en América Latina entre vencidos y vencedores, con la intención de asumir una postura que enriquezca el sentido de vida desde la visión de un mundo simbólico de imágenes, ritos e ideas generadas en la tradición histórica mestiza, lo cual se estudia desde un enfoque hermenéutico *ethos barroco*. En esta postura se comprenden los efectos simbólicos en la interpretación histórico-crítica del texto, fundamentada en las tesis principales de Marx, a partir de lo más humano universalmente que es el sentido común de sobrevivencia para desestructurar los procesos de asunción del poder político colonizador en donde se creó un yo mágico arraigado en la búsqueda de la identidad perdida para entrar a un proceso educativo de encuentro y desencuentro consigo mismo en situaciones de existencia u otredad cultural.

Son dos las preocupaciones centrales de la investigadora; repensar cómo partir del sentido de los mitos y los poemas, no como ilusiones falsas sino contextualizadas históricamente, que es el principio en donde todos los seres humanos pueden comprender y compartir valores comunes universalmente conocidos, experimentados e intuitos a través de las analogías; y abrir el diálogo desde la condición mestiza y autóctona o indígena como posibilidad intercultural de diferencias y afinidades en la identidad nacional, esto es lo que entraña la postura hermenéutica del *ethos barroco*, a partir del sentido común del *habitus*, el cual se ha encarnado como memoria histórica al ser narrado e interpretado por los historiadores.

A dicho estudio lo que le interesa discutir y polemizar es acerca de la constitución de la conciencia del sujeto social en el despliegue de su historicidad, en donde no existen purezas ni purismos descontextuados, sino todo un mundo de simbolismos a través del conocimiento que se expresa en el lenguaje, como aporta Cassirer, pero sin olvidar los compromisos de asunción histórica de la realidad, ante la necesidad cultural de tener

⁸⁹Sandra Cantoral Uriza. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Ponencia en el Coloquio de Hermenéutica. Universidad Pedagógica Nacional.

que propiciar intencionadamente condiciones abarcativas e incluyentes que permitan el respeto y la tolerancia intercultural.

La aplicación de la hermenéutica analógica barroca en el ámbito de la investigación educativa nacional sin duda abre nuevas posibilidades no sólo para interpretar y comprender los graves problemas por los que transita la educación mexicana actual, particularmente la educación básica, sino nos coloca en un desafío intelectual para resolverlos, pues es en esta etapa donde se requiere que sumemos esfuerzos desarrollando una actitud phronética a fin de formar ciudadanos más éticos. Desde esta perspectiva inscribo **el objeto de estudio** en torno a las RS de las prácticas de un grupo de profesores tomando distancia de la forma en como hasta ahora teórica y metodológicamente se han abordado, e intentando desde la hermenéutica analógica barroca construir una aproximación distinta.

Objeto de Estudio

La transición al tercer milenio se caracteriza por la presencia de una sociedad cada vez más global, en la que sobresale el acelerado proceso de concentración económica, financiera e industrial del modelo neoliberal, diseñado para promover un sistema de mercado a nivel mundial que exacerba las formas de propiedad privada en detrimento de la emancipación del trabajo humano y el acelerado impacto de la tecnología en su acceso a la información y a sistemas de comunicación de punta, siempre dominados por quienes ostentan el poder económico, que están generando cambios sociales y culturales que se traducen en políticas educativas que inciden en la modernización de los procesos educativos y en la pretensión de cierta homogeneidad cultural con un presumible carácter integrativo y democrático que privilegia un elitismo basado en la adquisición de competencias profesionales a través del desarrollo de habilidades,

destrezas y conocimientos propios de la racionalidad instrumental⁹⁰, cuyo funcionamiento eficiente y comprobable responde directamente a los requerimientos de la iniciativa privada al establecer un uso funcional de la educación hasta llegar a convertirla en un medio de selección y control social, deteriorando con frecuencia la calidad de vida de sectores importantes de la sociedad.

En el ámbito de la educación superior, las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en el Distrito Federal (IFADDF) han sido objeto de recientes reformas curriculares que se han definido a partir de políticas internacionales centradas fundamentalmente desde la lógica de la racionalidad instrumental que orienta un proyecto educativo con una visión de docencia profesionalizante, contribuyendo con ello a formar profesionales de la educación básica donde se privilegian los perfiles y competencias profesionales y laborales acordes con dichas políticas y **dejando en un segundo plano no sólo lo que piensan los profesores, sino sus creencias, valores, deseos y su mundo de representaciones que definen las actuaciones de su práctica docente** y el verdadero propósito pedagógico de la educación: **la formación del hombre ético desde una racionalidad valorativa.**⁹¹

Se pretende que el nuevo sentido de docencia profesionalizante, inscrito en la propuesta de reforma oficial a la educación normal superior (1999), desarrolle en los alumnos competencias y habilidades tales, que les permitan analizar los problemas, encontrarles solución y asumir responsabilidades sociales; la educación se mantiene como la llave para el ingreso en el Siglo XXI, al mismo tiempo que enfrenta procesos

⁹⁰La racionalidad es vista como un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupo con la sociedad amplia, en ella se encuentran incorporados intereses que definen y cualifican cómo los individuos afrontamos los problemas que se nos presentan en la experiencia vivida a través de estructuras conceptuales que forman parte de la visión del mundo. GIROUX, Henry (1992) "5. Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana", en: *Teoría y resistencia en educación*. México. SXXI. pp.217-218. La racionalidad instrumental, se apoya en el "[...]empleo de la técnica con la cual se desarrollan las reglas instrumentales tanto para el dominio de la naturaleza como las que se aplican en el terreno del arte, la política y la educación." HABERMAS, Jürgen (1989) "II: La teoría de la racionalización de Max Weber. 1. Racionalismo occidental y 2. Conceptos de racionalidad", en: *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires. Taurus. pp.230-233.

⁹¹La racionalidad valorativa intenta diferenciarse de las formas de predicción y el control y de romper con la fuerte determinación del funcionalismo impregnado de positivismo; desarrolla un enfoque interpretativo de la realidad social y educativa, trata de incorporar niveles de mayor comprensión dialéctica en la interpretación histórico-social de la realidad, de rescatar los significados de los hechos sociales en donde el sujeto es capaz de reconocer otras formas de acción y de recuperar la necesidad fundamental de la especie humana; vivir en el mundo y formar parte de él de manera más participativa, reflexiva, comprensiva y crítica.

de cambio y transformaciones estructurales para que sea el instrumento por excelencia no sólo para contrarrestar las desigualdades sino para promover el desarrollo social a través de un conjunto de competencias laborales y profesionales que ayuden al docente a enfrentarse a situaciones inéditas, en ocasiones difíciles y complejas, en su desempeño profesional, como lo son: un amplio conocimiento de la diversidad cultural en la educación básica, en particular la escuela secundaria, el tipo de alumnos que asisten a ella con grupos extremadamente heterogéneos, del quehacer educativo ante una multiplicidad de espacios de conocimiento y de la incorporación de saberes y prácticas pedagógicas que hasta ahora habían sido propias del campo de la pedagogía y psicología educativa; del tipo de relación con la comunidad que labora en los planteles, que sin analizar el deterioro de las condiciones del trabajo docente y la organización y el funcionamiento de los planteles se orienta hacia una gestión participativa desde una visión de comunidades de aprendizaje; así como de la integración de propósitos y contenidos educativos curriculares, los materiales de trabajo que se utilizan, y, fundamentalmente, mantenerse actualizado en la asignatura que enseña, acorde a las evoluciones científicas, culturales y sociales.

Con lo anterior, pareciera que el perfil profesional y el desempeño docente actual se estuviera transformado, lamentablemente no es así. Más que en formar un profesor que desarrolle prácticas intelectuales críticas y propositivas, el modelo académico se reduce a inducir un saber hacer prescriptivo⁹², el cumplimiento de normas objetivas, cuya eficiencia está probada por el uso y la costumbre que le da la experiencia laboral,

⁹²"[...]la educación a lo largo de la vida, se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. No es posible abordar un programa de educación sólo a través de la preocupación por el desarrollo integral de los tipos de escuelas que constituyen la educación básica sino fundamentalmente porque permiten el despliegue de la personalidad y de las capacidades de autonomía, juicio y responsabilidad del sujeto; toda vez que el programa de formación se inscriba en marco más amplio que esté inscrito en comprender y ser con el Otro, en el respeto al pluralismo, la diferencia, la comprensión mutua y la paz; en aras de conseguir que el conocer y el hacer nos ayuden a vivir juntos. En el Informe coordinado por Delors se subraya la necesidad de colocar a los estudiantes en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad. DELORS, Jaques (1996) "La educación encierra un tesoro", en: *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Barcelona: Santillana-UNESCO. y en: AL MUFTI, In'am. et al. (1997) "Tercera Parte. Orientaciones. Cap.6. Los cuatro pilares de la educación", en: *La educación encierra un tesoro*. México. Correo de la UNESCO.p.148ss.

en las formas de evaluar los perfiles de desempeño académico o en la necesidad de certificar las competencias profesionales.

El reciente Plan de Estudios 1999 para la formación inicial en la Licenciatura en Educación Secundaria en la ENSM ha privilegiado nuevamente la reproducción de listados de contenidos, un reduccionismo del ejercicio docente, basado en formulaciones didácticas de corte instrumentalista que no sólo dejan fuera el conocimiento disciplinario y pedagógico sino que poco favorecen la creatividad intelectual de las prácticas docentes, fundamentalmente la reflexión crítica de las relaciones intersubjetivas y simbólicas entre los profesores y alumnos; en las que como sabemos se reestructuran los modos de pensar, percibir y actuar de quienes aprenden y enseñan; lo que nos lleva a replantear que las competencias, ciertamente necesarias para el modelo curricular actual, pueden ser algo más que el logro de habilidades, competencias y capacidades desarrolladas a lo largo de la carrera sino que en ellas está presente el cruce de culturas que el desarrollo del *curriculum* vivido propicia, ayudando a la construcción de una forma particular de ser y actuar en la institución escolar.

Para desarrollar el trabajo de investigación como un acto de interpretación comprensiva desde la recontextualización hacia la contextualización del objeto de estudio, parto de las siguientes construcciones:

El modelo analógico puede ser entendido como un tipo de representación social que no es sólo un producto mental sino una elaboración simbólica de la realidad que se crea y recrea en el curso de las interacciones educativas.

Las representaciones sociales constituyen procesos de elaboración cognitiva con bases simbólicas de la realidad que organizan y orientan el mundo social e institucional que al tejerse circulan, se cruzan, se mezclan y hasta se *hibridan*, cristalizándose y reproduciéndose.

La condición del mestizaje cultural no es sólo la mezcla producida en las sociedades o comunidades de inmigración o en aquellas con conflictos étnicos y raciales, sino es también un proceso identificable en el ámbito académico propio de la vida institucional, en este caso de la ENSM.

La hibridación que está presente entre el juego de lo unívoco y equívoco de la práctica de los profesores se construye en el marco de un *currículum* escolar, dando forma a ciertas representaciones sociales en el ámbito educativo.

Las representaciones de las prácticas docentes cobran sentido y significado en la participación cotidiana de los procesos educativos no sólo por la intencionalidad de la acción curricular sino porque en ellas se entrecruzan híbridamente cultura y saber escolarizado a través de las redes de relaciones que establece, tiene o genera el profesor al participar en la institución.

La práctica docente, en tanto acción social y cultural, es una acción simbólica cargada de sentidos y significados, la mayoría de las veces como parte de una hibridación pedagógica; misma que guarda una relación entre la constitución del ser docente y el grupo institucional al que pertenece, y al colocarla desde la categoría de mestizaje se puede transitar de la figura de un *currículum* escolar híbrido a otro como *ethos* barroco.

Someter estas construcciones a su discusión teórica y llevarlas a su esclarecimiento desde el propio escenario donde los sujetos lo vivieron es ir más allá de los cambios estructurales que pueda generar el implantar un diseño curricular como lo fue el PEDS; colocar el texto de los profesores en el contexto institucional nos ayuda a pensar al *currículum* escolar como el espacio donde se transita de un sujeto instituido a uno instituyente; de igual manera, al recontextualizar la propia micropolítica de la escuela podemos establecer las relaciones de confrontación y negociación de normas, valores, gustos, conflictos, diferencias y aceptaciones que se ponen en juego en la propia dinámica de la vida escolar. Es en la escuela donde se aprenden además de

contenidos homogéneos, mecanismos de sobrevivencia, rutinas, creencias, costumbres y hábitos que configuran una manera particular de actuar con el grupo de pertenencia, estableciendo ciertas lógicas de poder que hacen que los sujetos convivan y formen parte de ellas.

Es justamente en la escuela donde las representaciones de las prácticas de los profesores cobran diversas configuraciones: académicas, laborales, profesionales, políticas, sociales, ideológicas y simbólicas, y a través de ellas se establecen relaciones de participación con el otro, ya sean entre autoridades, compañeros de trabajo y alumnos; las que en su momento se convierten en estrategias de sobrevivencia o de resistencia para conservar o transformar su estatus en la institución.

Las representaciones de las prácticas nos permiten referir un "[...]conjunto extenso de procedimientos, esquemas de operaciones y de manipulaciones -la mayor parte-técnicas en cuanto a su funcionamiento..."⁹³ en diferentes formas: referidas al discurso (ideología, vigilancia, mecanismos, principios y elementos que componen una microfísica del poder, según Foucault) o a la experiencia (la exteriorización de la experiencia-*habitus* en práctica de Bourdieu). La explicación de una sociedad por medio de las estructuras se da a través de su interiorización y luego la exteriorización desde una dimensión temporal; las prácticas que expresan la experiencia responden adecuadamente a las situaciones que manifiestan la estructura y sólo en el tiempo que dura la interiorización-exteriorización la estructura permanece estable, si no la práctica se encuentra desfasada al corresponder todavía a lo que era la estructura en el momento de su interiorización por medio del *habitus*; lo que significa que las estructuras pueden cambiar y volverse un principio de movilidad social; o la de un principio de construcción del mundo de vida (a través del *ethos* barroco propuesto por Bolívar Echeverría⁹⁴) que como una condición de organización de la vida civilizada intente no sólo hacer vivible lo invivible, sino se convierta en una estrategia destinada a

⁹³ DE CERTEAU, Michel (1996) "Segunda parte. Teoría del arte de hacer", en: *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. El oficio de la historia. México. UI-ITESO-CFEMyC. pp.51-60.

⁹⁴ ECHEVERRÍA, Bolívar (1998) "2. El *ethos* barroco", en: Op.cit.,pp.36 y37.

enfrentar las determinaciones de la modernidad capitalista.

La escuela, además de ser un agente de socialización que transmite conocimientos, valores y forma en competencias para que el individuo se incorpore en la vida productiva y social, desempeña un papel importante al legitimar y reproducir la cultura dominante para contribuir en la conformación del capital cultural⁹⁵ a través del conjunto de competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de los intereses e ideologías que se tejen en las tramas de significación, asignándoles un cierto valor y estatus social a sus significados, estilos de actuar, pensamientos y disposiciones como resultado de lo que los grupos hegemónicos etiquetan como el capital cultural valioso.

Esta dimensión "[...]es considerada como una forma de distribución más amplia de los bienes y servicios de una sociedad..."⁹⁶; el salón de clases es el lugar donde maestros y alumnos confirman sus roles, estatus y funciones sociales; la clase fortalece esta composición social y sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos; dicho conocimiento se presenta en una red de suposiciones que a su vez son internalizadas por los estudiantes estableciendo límites de legitimidad y de control que aseguran el aprendizaje de hábitos y reglas de conducta social. La negociación de los significados de los objetos y acontecimientos del aula no son intrínsecos a ellos, sino que se forman mediante la interacción social⁹⁷, donde estas formas de conocimiento o capital cultural ideológico se ven inmersas en una amplia acumulación de dicho capital que es legitimado socialmente.

En tal sentido, la cultura es importante no sólo como fuente generadora que da vida a los propósitos de la educación, sino porque es ella la que define el contexto en el cual

⁹⁵El capital cultural puede existir bajo tres formas; en estado incorporado, es decir, como disposiciones duraderas de la mente que se adquieren inconscientemente y suponen un proceso de inculcación y asimilación; en estado objetivado; es decir, bajo la forma de bienes y objetos culturales como libros, diccionarios, etc., y en estado institucionalizado, como una forma de objetivación por medio de títulos y certificaciones escolares. BOURDIEU y Jean-Claude Passeron (1978)"La juventud no es más que una palabra", en: *Sociología y cultura* México. Grijalbo-CONACULTA. p.11.

⁹⁶ APPLE, Michael (1986) " Cap. 3. Economía y control de la vida escolar", en: *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal.p.65.

⁹⁷ Ibid.,p.74.

se forma el sujeto que aparentemente requiere la sociedad y por ser el espacio al cual pertenecerá; así, la transmisión de la cultura guarda una dimensión de construcción socialmente legitimada que a través de un plan y programas de estudio, aparentemente imparciales y neutrales, reproducen para un grupo de profesores los beneficios del capital cultural.

Cuando participé en el diseño curricular del programa de posgrado creía, al igual que el equipo de trabajo, que la posibilidad de cambio en los profesores estaba dada al transitar por un *curriculum* escolar como el que se estaba planeando; lo que significaba condición suficiente para que los profesores lograran una mayor y mejor calidad en la enseñanza y por lo tanto transformaran la realidad institucional; veíamos al desarrollo curricular como una suma de experiencias que se constituyen en la mediación fundamental con la que se ayuda a los profesores a reconocer los problemas sociales, culturales, económicos y políticos de su quehacer educativo e institucional y, por lo tanto, les permitiría generar otro tipo de actuación para reconocer ciertos elementos que fortalecieran o ayudaran a transformar su práctica docente en la institución.

Se pensó que el PEDS de la ENSM, como proceso continuo y sistemático organizado en diferentes etapas, respondería a dos propósitos; primero, a las exigencias institucionales y personales para actualizar las estrategias de enseñanza, fundamentalmente con nuevos elementos teóricos y metodológicos y, segundo, contribuir en la formación continua⁹⁸ de sus futuros usuarios; misma que se lograría a través de la puesta en práctica del *curriculum* formal sirviendo como detonador que rompería con la inercia y la rutina del trabajo docente en el plantel y, por lo tanto, estaríamos ante un posible escenario de transformación de la práctica docente; sólo se requería contar con programas de estudio que integraran un proyecto institucional que permitiera sistemáticamente fortalecer los espacios de reflexión, análisis y crítica del quehacer académico, cultural y social para generar la acción de cambio.

⁹⁸MORENO Bayardo, María Guadalupe (2003) "3. Los posgrados en educación, lugar de convergencia de objetivos, instituciones y actores diversos. El posgrado para profesores de educación básica", en: *Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. Serie. Cuadernos de Discusión No.5. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México. DGN-SEByN-SEP.p.21.

A diferencia de dichos planteamientos, en la presente investigación se pretende centrar como objeto de estudio **las prácticas docentes a través de las representaciones sociales que se constituyeron desde el PEDS**, lo cual implica esclarecer los saberes contruidos institucionalmente por ciertas formas, costumbres, condiciones y contradicciones desde las cuales se mezclan una serie de elementos muy diversos, tales como: tradiciones, proyectos, deseos, métodos, técnicas, habilidades, competencias, símbolos y modelos de docencia que el profesor desarrolla e incorpora en su actividad cotidiana, ya sea para fortalecer su estatus en la estructura de la institución, transmitiendo y reproduciendo ciertas formas y modelos educativos, o creando nuevos espacios de resistencia para cambiarlas o transformarlas.

La comprensión de las representaciones de prácticas docentes a través de este programa de posgrado requiere reconocerlas más allá de lo que los sujetos aparentemente hacen, pues **existe una ilusión de transparencia oculta⁹⁹ en el *habitus* cotidiano que hace que las prácticas de los profesores estén social e históricamente situadas o determinadas**, lo cual influye en lo que los sujetos dicen que hacen y las que realmente producen, aún cuando algunos refieren no tener conciencia de ello, lo que nos exigió ubicarlas desde la vida académica de la institución, en las condiciones internas que hacen que se generen ciertas formas y estilos, en las relaciones entre los demás formadores, los alumnos y miembros del grupo de posgrado y en el reconocimiento del tipo de prácticas que se reconfiguraron al transitar por él, fundamentalmente las simbólicas.

Lo anterior me llevó paulatinamente a cuestionarme **¿Cómo influyen los procesos de hibridación en el *curriculum* escolar? y ¿Cuáles son los imaginarios que están presentes en algunas representaciones que los profesores han construido al transitar por el PEDS?**. Puesto que el docente no sólo se preocupa y ocupa de lo que hace sino de lo que piensan los demás de su propio hacer, lo importante no es sólo comprender lo que significa haber participado en dicho programa sino **¿Cómo es que**

⁹⁹ BOURDIEU, Pierre (1991a) Op. cit.,pp.94-95.

se significó su práctica docente a partir de él?, ¿Cuáles son los significados en torno a la práctica docente que el profesor construyó o transformó en el proceso de tránsito por dicho programa?, o si fueron resignificados más allá de él; ¿Tienen claridad de cómo participan en los procesos de hibridación curricular? y ¿Cómo es que se construyen? Lo anterior cobra importancia cuando reconocemos que en los procesos de significación se transita de lo individual a lo colectivo, y en este caso más, cuando se supone que al ser compartidos por sus compañeros constituyen una cultura propia, en tanto que circunscribe directamente a los que participaron de la EDS al jugar un doble papel: ser parte del grupo de alumnos del posgrado y la participación que tienen como docentes y/o directivos de la institución.

No se trata de analizar la calidad del programa de posgrado, ni de realizar algún tipo de análisis de congruencia interna o externa, o de establecer el tipo de desempeño académico que tuvieron los profesores que lo cursaron, o de si éstos pueden ser ofertados con mayor calidad por las escuelas normales sino de **situarnos en el interior de la institución donde las demandas externas de la escuela secundaria, la reforma curricular en la ENSM y el transitar por un proceso de resignificación como lo es el cursar la Especialización hacen que se tejan una serie de representaciones en torno a sus prácticas dando nuevos significados a su participación institucional**; por lo que nuestro interés es reconocer si es que esto sucedió y cómo es que lo han depositado en sus prácticas.

Comprender el sentido e interpretar el significado de lo simbólico en las representaciones de las prácticas docentes nos puede ayudar a clarificar los elementos que están presentes en el cruce de lo interno y lo externo, en la cotidianidad, la tradición y la cultura de la escuela, lo que puede inmovilizar a la institución en el imaginario de los profesores o al contrario, posibilitar el incorporarse al programa de actualización; considero que a través de la valoración de la experiencia de los profesores se puede contribuir a reconocer el real sentido de la formación continua y de actualización en la escuela normal.

Reconozco que el proceso de formación y actualización del docente está estrechamente vinculado a un concepto de cultura, que designa "[...]el modo específico de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre..."¹⁰⁰ y a identificar el papel que juegan los factores culturales en los procesos del trabajo institucional y en el escenario educativo, por ser éste el espacio donde **las distintas formas de relaciones socioculturales se cruzan, mezclan, chocan e hibridan en el acto de aprender y de enseñar y porque el *currículum* vivido se constituye en la red desde la cual se instituyen las determinaciones políticas hasta llegar a definir y en ocasiones condicionar la práctica del ser docente.** Por ejemplo, en cuanto al perfil laboral, en su adscripción a la institución, la formación académica y los procesos de actualización, la participación en las funciones académicas, sean de docencia, investigación o difusión; en la actitud generacional, la presencia de género, su condición social, económica, laboral y profesional; en las relaciones con los alumnos, directivos, coordinadores de especialidad, académicos y en las condiciones materiales, sociales, profesionales y económicas que ofrece la institución.

Para realizar el trabajo investigativo recupero las aportaciones de la hermenéutica analógica barroca a fin de **comprender el *currículum* escolar como hibridación cultural**, lo que me permite someter a consideración que los sentidos y significados de las representaciones de las prácticas de los docentes no sólo obedecen a aspectos estructurales y formales inscritos en un programa de actualización, vía un posgrado, sino también a ciertas fuerzas simbólicas que están frecuentemente mediadas a través del enfrentamiento entre las culturas dominantes y las subordinadas, el conflicto, la interrelación entre desiguales, la producción de contenidos culturales e ideológicos, los elementos dominantes y los que guardan resistencia¹⁰¹; lo que implica un ejercicio de la interpretación y comprensión desde la acción humana sin dejar de reconocer los límites a que dicho ejercicio se enfrenta.

¹⁰⁰ GADAMER, Hans-Georg (1991a) *Verdad y método*. Tomo. I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca. Sígueme. p.39.

¹⁰¹ GIROUX, Henry y Peter McLaren (1991) *Sociedad, cultura y educación*. Antología. México. ENEP ARAGÓN-UNAM. p.95.

Para ello, parto de que la analogía promueve una actitud distinta ante los objetos de investigación para comprender e interpretar a la cultura, en este caso la institucional. Lo anterior significa que no se puede determinar la acción docente de manera unívoca pero tampoco en el extremo del equivocismo, por lo que intentaremos colocarnos en el límite de ambas; a través de un ejercicio hermenéutico intento comprender las representaciones de las prácticas de los docentes que cursaron el PEDS ofrecido por la ENSM. Dicho trabajo de interpretación se apoya en la narrativa de los profesores que participaron en el posgrado, colocando su voz en la reconstrucción de sus significados.

Al centrar el análisis en lo simbólico pretendo **reconocer los distintos sentidos compartidos por los profesores a través de las diferencias y similitudes culturales que están presentes en el interjuego de lo unívoco y lo equívoco de su práctica docente**, por lo que nuestras aproximaciones interpretativas intentan ser una aportación a la discusión actual sobre la necesidad de rescentar las prácticas docentes en los procesos de formación y valorarlas más allá de las competencias y de la planeación de procesos de gestión en la EN; sobre todo porque nuestra institución como formadora y actualizadora de docentes para la escuela secundaria, actualmente representa un interesante ámbito de reconstrucción teórica y de redefinición curricular e interpretativa, **lo que nos permite poner sobre la mesa de análisis una serie de procesos institucionales, sociales, culturales, políticos y curriculares** que se sumen a la discusión sobre las lógicas que subyacen en la configuración de las prácticas docentes, amén de que otros las seguirán viendo como simples formas de participación en el desarrollo curricular para el cambio institucional.

Al interpretar analógicamente los significados de los usuarios en relación con el posgrado recorro a una racionalidad simbólica; la que, de acuerdo a sus teóricos, parece más sensible y opuesta a la racionalidad moderna, puramente técnica y formalista, porque nos ayuda a enfrentar el logos univocista que ha nutrido la comprensión científica, social e instrumentalista de nuestra práctica docente actual; es por ello que la categoría del mestizaje juega un papel fundamental al servir "[...]como

apertura a los símbolos del otro..."¹⁰² y porque nos permite pensar en una opción en la que podamos transitar de la figura **de un *currículum* escolar híbrido a otro como *ethos barroco***, el cual está más a favor de la comprensión humana¹⁰³ a través del diálogo ético y responsable con el otro. Esto significa indagar a la práctica docente desde un nuevo *habitus*¹⁰⁴, pensarla más allá de la configuración del *currículum* escolar en sus tres dimensiones regulares: formal, vivido y oculto, y que sea comprendida desde el mestizaje cultural, situándola como el cruce de símbolos, representaciones y realidades distintas que se constituye en los espacios institucionales.

Retomar la figura del *habitus*¹⁰⁵ como el conjunto de "[...]disposiciones para la práctica que funcionan como estructuras y representaciones que pueden estar objetivamente reguladas y ser regulares sin constituir el producto de la obediencia a reglas..."¹⁰⁶ nos ayuda a enfrentar la noción de costumbre caracterizada por la repetición, el mecanicismo, la homogeneidad y el automatismo, resultado de los condicionamientos estructurales a los que han estado sometidos los individuos que la constituyen; además, el *habitus* nos permite articular la presencia individual con la actividad social en la práctica de las estructuras internas de la subjetividad con las estructuras objetivas que constituyen las condiciones materiales y simbólicas de la vida institucional, al tiempo que nos permite comprender que estas estructuras subjetivas y objetivas en lugar de separarlas o pensarlas aisladamente forman parte de la misma realidad, de la

¹⁰² ARRIARÁN Cuellar, Samuel. "Barroco y neobarroco en América Latina", en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999a) Op.cit.,p.81.

¹⁰³ Ibid.,p.84.

¹⁰⁴ El *habitus*, es una presencia constante, dentro de la sociedad no existe una vivencia independiente de la sociedad misma y sus reglas; las experiencias están mediatizadas por las configuraciones de los diferentes campos. Si el campo es el marco, el *habitus* es el efecto del marco, su interiorización; es un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción y la acción en este mundo. Hay una amplia diversidad de campos y subcampos que funcionan con una lógica específica pero que a su vez comparten un conjunto de leyes generales, válidas para todos. Cada campo específico se define a partir del capital que en él está en juego; entendido como un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden. BOURDIEU, Pierre (1997) "¿Es posible un acto desinteresado?", en: *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama.p.146.ss.

¹⁰⁵ "[...]La noción de *habitus* ha sido objeto de innumerables usos anteriores, por autores como Hegel que lo emplea como *axis*, o *ethos* trata de romper con el dualismo Kantiano y de reintroducir las disposiciones permanentes que son constitutivas de la moral realizada (*Sittlichkeit*) por oposición al moralismo del deber; para Husserl el *habitus* o *Habitualität* marcan el esfuerzo por salir de la filosofía de la conciencia; Weber para dar cuenta del funcionamiento sistemático del cuerpo socializado y en Bourdieu, dar una intención activa, inventiva a la práctica... insistir en las capacidades generatrices de las disposiciones adquiridas, socialmente construidas... esta capacidad creadora no la de un sujeto trascendental sino actuante..." BOURDIEU, Pierre (1998) "Primera parte. Itinerario", en: *Cosas Dichas*. Barcelona. Gedisa.p.25.

¹⁰⁶ Ibid.,p.22.

misma historia de la escuela que se deposita no sólo en la memoria colectiva de los sujetos sino que se proyecta en sus prácticas y en el imaginario social.

Si abordamos el carácter simbólico de las prácticas docentes desde un sentido diferente al de la racionalidad instrumental, estamos ante la posibilidad de cuestionar las instancias o mecanismos ideológicos de la alienación que silenciosamente estructuran y reproducen las prácticas hegemónicas, que como prácticas cotidianas aseguran la subsistencia y el funcionamiento educativo; nuestro reto está en tratar de comprenderlas desde un *curriculum* escolar pensado como un proyecto barroco que se puede formar a pesar de los contactos de la hibridación pedagógica entre las distintas representaciones de las prácticas que han fusionado modos de pensar, sentir y actuar, pero que al mismo tiempo pueden ser el inicio de nuevas construcciones y resignificaciones que generen una actitud distinta, más humana y *phronética*.

Para nuestro trabajo la noción de representación de la práctica de los profesores no sólo es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un *habitus*, sino la posibilidad de generar nuevas prácticas; que al mismo tiempo que pueden funcionar como la matriz de percepciones, apreciaciones y acciones hacen posible el desarrollo de nuevos proyectos, más conscientes de tareas diferenciadas y transformadoras de la realidad; lo que tiene que ver necesariamente con la clarificación de las condiciones objetivas y reales de la institución que permiten la constitución del *habitus* y de las condiciones subjetivas que hacen referencia a lo simbólico, y que como "[...]estructuras de significación dan forma a su experiencia..."¹⁰⁷; lo que nos permite mirar más allá a la cultura institucional, más allá de un espacio como proceso de aculturación, socialización o de acceso al capital cultural, como señala Bourdieu.¹⁰⁸

¹⁰⁷ GEERTZ, Clifford (1992) Op. cit., p.262.

¹⁰⁸ El *habitus* sólo existe en la medida que es percibido por los otros como un valor; no tiene una existencia real, sino un valor efectivo que se basa en el reconocimiento por parte de los demás de un poder a ese valor y para que ese reconocimiento se produzca tiene que haber un consenso social sobre el valor del valor, cuya diferenciación simbólica se encuentra justamente en los niveles culturales a través de la elección estética, a lo que denomina gustos; el gusto legítimo, el gusto medio y el gusto popular. BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1991) "Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio", en: *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Laia.p.18. BOURDIEU, Pierre (1991b) *La distinción*. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid.Taurus.p.14. BOURDIEU, Pierre (1997) "La economía de los bienes simbólicos", en: Op.cit.,pp.167-170.

Por eso, al recuperar el mestizaje como el elemento fundamental que puede conformar y resignificar las representaciones de las prácticas de los profesores, **al *curriculum* escolar lo percibo como un proyecto barroco** que al mismo tiempo es una construcción sociocultural que, a pesar de su hibridez, se constituye en un proceso "[...]históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos -a través de- un sistema de concepciones heredadas y expresadas -en formas distintas- con las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes..."¹⁰⁹, por lo que dicho proyecto se plantea como dispositivo¹¹⁰ de cambio en la significación de los profesores y alumnos de una institución, en este caso la ENSM.

Recorrer un camino, el de la hermenéutica analógica barroca y construir desde él estrategias de democracia y participación ética sin anular la pluralidad cultural y la diferencia, seguramente nos ayudará a generar procesos que giren en torno a una formación multicultural de los profesores, para que podamos desarrollar en los alumnos una consciencia de vivir en un mundo pluricultural¹¹¹ en el acelerado fenómeno de la globalización económica que se implica cada vez más en la vida institucional de las escuelas. Intentamos generar un *curriculum* escolar concebido como proceso de ruptura y reconstrucción, recuperarlo como el espacio de análisis político y cultural a través del cual, con debates argumentados y participativos, arribemos a prácticas congruentes y plurales para enfrentar las condiciones histórico-sociales actuales y, porqué no, anticipar otras.

Transitar desde la hermenéutica analógica barroca o del límite no solamente tiene importancia teórica y metodológica sino responde a una condición de actitud que enfrente las prácticas del discurso unívoco, a veces totalitario, y de las violencias simbólicas y concretas que se viven en el *curriculum* escolar.

¹⁰⁹ "Cap. 4. La religión como sistema cultural", en: Ibid.,p.88.

¹¹⁰ Un dispositivo es un conjunto de reglas metodológicas y de condiciones materiales y técnicas definidas según una estrategia de conocimiento y/o una de formación. La claridad del dispositivo es -la vía- de una refutabilidad posible y la posibilidad de una discusión crítica. ALIN, Christian (1996) *Être fourmateur*. Quand dire c'est écouter. Paris. L'Harmattan.

¹¹¹ARRIARÁN Cuellar, Samuel "Hermenéutica, educación y multiculturalismo, en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999b) *Virtudes, valores y educación moral*. Col. Textos. No. 12. México. UPN. p.110.

Se requiere que sumemos esfuerzos por orientar la práctica docente en las instituciones educativas, para potenciar las capacidades adquiridas por docentes y alumnos en el desarrollo curricular, permitiéndoles fortalecer, más allá de una identidad institucional, una formación plural apoyada en un conjunto de valores éticos y morales que fortalezcan su responsabilidad social; pues, como señala Elliott¹¹², nuestra práctica es una obligación ética, un acto prudente con el otro desde un compromiso con los ideales, los sueños y las utopías, con el testimonio, con el apoyo solidario en nuestro trabajo diario, de lucha y participación política y social, constituyéndose en herramienta reflexiva para enfrentar o innovar críticamente la acción cotidiana y para hacer de nuestra presencia una práctica distinta.

¹¹²ELLIOT, John (1993) "La competencia profesional y el desarrollo de la comprensión de la situación", en: *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.p.155.

CAPÍTULO II

TEORÍA Y MÉTODO DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA BARROCA

Para realizar el ejercicio de análisis comprensivo del objeto de estudio, este capítulo trata de recuperar la construcción teórica y práctica de la hermenéutica analógica barroca como una alternativa a la tradición científica y llevarla a la educación a fin de colocarla como alternativa entre el univocismo y el equivocismo; un punto fundamental es clarificar la pretensión de verdad en este campo que es radicalmente distinta a la de las ciencias naturales; pues sus aproximaciones sólo puede ser parciales, transitorias y relativas, características que surgen de la pertinencia del sujeto al ámbito de la comprensión interpretativa, la cual se constituye en herramienta principal, a diferencia de la explicación, más allá de un presunto préstamo metodológico de la tradición positivista a las ciencias sociales, para investigar el mundo social y humano, el del sentido simbólico y el de la vida cotidiana.

Teoría y práctica de la hermenéutica en la filosofía de las ciencias sociales

El término hermenéutica se deriva del griego *hermeneutiqué*, *hermeneuein*, *hermeneía* que significa expresión e interpretación; acción de expresar, desentrañar, desvelar o enunciar un pensamiento, cuyo objeto de trabajo es el texto. En su sentido universal tiene la connotación de traducción, descifrar e interpretar mensajes o textos; su sentido semántico representa un acceso a la realidad de los signos y su textualidad, lo que **ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación**. Al ser un instrumento universal de la filosofía es considerada como una disciplina de la interpretación que trata de comprender lo expresado mediante el lenguaje y lo fijado como texto, ya sea

en mensajes y textos sagrados o literarios, así como el método por excelencia de las ciencias humanas para comprender textos.

En algunos trabajos de éste ámbito hemos encontrado que la hermenéutica no nace en la cultura griega, que es mucho más antigua, y que ha estado presente en la racionalidad mítica y religiosa de las primeras civilizaciones agrícolas del norte de África; sin embargo la mayoría de sus teóricos la ubican desde la Antigua Grecia con los presocráticos; Platón utilizaba la hermenéutica en sus Diálogos, especialmente en el Banquete y en el Ion para referirse a la interpretación de significados de textos oscuros, misteriosos o proféticos, y con Aristóteles la traducción de signos y pensamientos, quien en su *Perí Hermeneías* sobre la interpretación se ocupa de la significación de las palabras, del verbo, de la proposición y del discurso en general; en el segundo tratado del *Organon* en la parte de la Lógica sobre el análisis de los juicios y las proposiciones, y en general la hermenéutica griega, aborda temas como la retórica, entendida como una estructura activa del lenguaje que más allá de la pura recepción pasiva el interprete le introduce nuevas formas del sentido.

La hermenéutica (*hermeneía*) se constituye tanto en el arte para aplicar correctamente la interpretación como en la técnica (*techné*) de la interpretación de mensajes y textos difíciles; como conocimiento apodíctico necesario a través de un conjunto de reglas del procedimiento ordenado que rigen una actividad no sólo como inferencia sino para la aplicación de los conocimientos recibidos¹¹³. La interpretación es realizada por el hermenéuta (*hermeneutés*), en la filosofía helenística el intérprete estuvo unido a la figura mítica de Hermes, hijo de Zeus y Maya, el dios griego de la elocuencia, protector de los viajeros, los ladrones y el comercio (parte divino y parte humano); el mensajero de los dioses, como se le llamaba, era el encargado de notificar y hacer comprender a los hombres el pensamiento de los dioses; servía de intermediario para lograr una buena comprensión del lenguaje y una buena comunicación entre los contrarios; así, era el traductor entre unos y otros.

¹¹³ FERRATER Mora, José (1990) Op.cit.p.183.

De esta experiencia de transmitir mensajes por el traductor o portavoz de los dioses surge la idea de que el hermeneuta sirve de intermediario para lograr una buena comprensión y una buena comunicación en el arte de anunciar, traducir e interpretar; la hermenéutica se considera la ciencia de la interpretación de textos a través de un corpus epistemológico, en cuanto que el acto interpretativo implica el uso de categorías y conceptos teóricos que permitan establecer las condiciones para su apropiación cognitiva mediante enunciados que fundamentan el arte o la técnica. Es por ello que **la hermenéutica es ciencia y arte de la interpretación para comprender textos que construye ordenadamente el corpus de sus conocimientos**; en ambas, la interpretación de textos nos acerca a documentos, diálogos y acciones significativas.

En sus orígenes, se distinguían tres momentos en el proceso hermenéutico¹¹⁴: una *subtilitas intelligendi* (comprensión), una *subtilitas explicandi* (interpretación) y un tercer componente que fue añadido por el pietismo, la *subtilitas applicandi* (aplicación); entender a la hermenéutica como la interpretación de la intención del autor es una búsqueda por captar lo que el autor y el texto dicen, colocando "[...]la intención del autor o la intención del texto frente a la mera intención del lector, pues **es en la interpretación donde convergen tres cosas: el texto**, con el significado que encierra y vehicula, **el autor y el lector...**"¹¹⁵

El texto; los textos no son sólo los escritos sino también los hablados, los actuados y aun van más allá de la palabra y el enunciado; el autor y el lector o intérprete a través de la contextualización; esto es, colocar un texto en su contexto y aplicarlo al contexto actual para entenderlo, explicarlo o exponer su sentido y aplicar lo que dice a la situación histórica del intérprete a través de la apropiación, el acercamiento y distanciamiento objetivo. Una de las características que se requieren para que sean objeto de la hermenéutica es que no haya un solo sentido; es decir, que contengan polisemia, múltiple significado.

¹¹⁴ Peirce en: BEUCHOT Puente, Mauricio (1997a) "2. Construcción y método de la hermenéutica en sí misma", en: Op.cit.,p.12.

¹¹⁵ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997b) "II. Construcción y método de la hermenéutica en sí misma", en: *Tratado de hermenéutica analógica*. 1ª Ed. México. FFL-UNAM. p.12. y BEUCHOT Puente, Mauricio (2000) Op.cit.,p.16.

Lo que implica desarrollar una sutileza hermenéutica para interpretar el texto a fin de traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo, inclusive al oculto; también de encontrar varios sentidos y no sólo uno; y, en especial, de hallar el sentido auténtico para captar la intencionalidad significativa del autor plasmado en el texto a pesar de la intencionalidad del intérprete,

En cuanto al autor, Eco¹¹⁶ distingue un autor empírico, uno ideal y un autor liminal; el primero es el que deja un texto, con errores y con intenciones a veces equívocas; el ideal es el que construimos quitando o modificando esas deficiencias y el liminal es el que estuvo presente en el texto, pero con intenciones en parte inconscientes (que no sabe que sabe o que no sabe que no sabe). También puede hablarse de un lector empírico y un lector ideal; el primero es el que de hecho lee o interpreta, con sus errores de comprensión y mezclando mucho sus intenciones con las del autor y a veces anteponiendo las suyas y dándoles preferencia. El segundo sería el lector que capta perfectamente o lo mejor posible la intención del autor.

En el ejercicio interpretativo pueden aparecer dos intencionalidades; cuando el intérprete descifra con un código el contenido significativo que le dio el autor o escritor no debe perder la conciencia de que él le da también algún significado o intención subjetiva; y, cuando se da prioridad al lector entonces hay una lectura subjetivista y cuando se da prioridad al autor es una lectura objetivista que trata de conseguir y respetar lo más que se pueda la intención del autor; pero, el texto ya no dice exactamente lo que quiso decir el autor; ha rebasado su intencionalidad al encontrarse con la nuestra y hace que digamos algo más del texto; por lo que el texto comprende el significado del autor y el significado del lector.

Por eso se dice que hay que mediar para tratar de conservar lo más que se pueda, la intención del autor ya que siempre va a estar presente la intención del intérprete; de igual manera se puede hablar de una intención del texto, que se sitúa en el entrecruce de las dos intencionalidades anteriores. Por una parte, hay que respetar la intención del

¹¹⁶ECO, Umberto (1998) "Criterios de economía", en: *Los límites de la interpretación*. Barcelona. Lumen. p.126 y 130.

autor, ya que le pertenece; pero, por otra, nos damos cuenta de que el texto ya no dice exactamente lo que quiso decir el autor; porque ha rebasado su intencionalidad al encontrarse con la nuestra. Se dice que lo hacemos decir algo más; así, el texto se encuentra en una dialéctica que comprende el significado o la verdad del autor y el significado o la verdad del lector.

El ejercicio interpretativo ha variado desde los estoicos y neoplatónicos, que la empleaban para la lectura de los textos de Homero, porque los pensadores no eran griegos sino sirios, egipcios, romanos, etc., y tenían que hacer una nueva comprensión de la cultura griega; durante el renacimiento italiano la hermenéutica jugó un papel muy importante para rescatar el saber de los clásicos griegos y latinos y en la reforma protestante, y en la edad media, la hermenéutica asume la figura de exégesis bíblica, que es una figura del sentido oculto en la creación, teniendo a uno de los principales representantes en Mattias Flacius; este periodo llevó al máximo la significación simbólica de los textos originando la filología más apegada a la letra.

En lo que se denominó como el humanismo, la hermenéutica se aplicó a la literatura clásica grecolatina como una disciplina de carácter filológico y después desde el ámbito de la jurisprudencia, se ocupó de la interpretación de los textos legales y de su correcta aplicación a la particularidad de los casos. Se puede decir que actualmente existen tres tipos de interpretación: **la intransitiva, o meramente cognitiva**, como la filológica y la historiográfica, cuya finalidad es el entender en sí mismo; **la transitiva, reproductiva, representativa o traductiva**, como la teatral y la musical, cuya finalidad es hacer entender; y **la normativa o dogmática**, como la jurídica y la teológica, cuya finalidad es la regulación del obrar.

Con la escolástica se hablaba del aspecto teórico y el práctico; de una lógica *docens* (teoría general de la interpretación y una hermenéutica *utens* (cuando metodológicamente es adaptada a la práctica). En tanto que la construcción teórica y práctica de la hermenéutica ha sido pensada y utilizada de diversas maneras a lo largo de su historia, su quehacer ha implicado diferencias ontológicas, epistemológicas y

metodológicas que le han permitido su sustento teórico y el ejercicio de su praxis. Así, la hermenéutica se divide en teórica y en práctica o aplicada; como señala Beuchot¹¹⁷, la hermenéutica no sería ciencia puramente teórica, ni ciencia puramente práctica, sino mixta, alimentada de teoría y de praxis; esto es, una hermenéutica pura y una hermenéutica aplicada.

En la hermenéutica pura se establecen los principios y reglas que guían la interpretación sutil y adecuada, y en la hermenéutica aplicada esos principios y reglas en la interpretación se concretan en un texto; se presenta como disciplina de la interpretación que ayuda a comprender los textos en sus contextos respectivos¹¹⁸ por lo que la función del acto interpretativo es, como lo hemos referido anteriormente, el de contextualizar; es decir, colocar un texto en su contexto y aplicarlo al contexto actual a través de **descontextualizar para recontextualizar y llegar a la contextualización**¹¹⁹ **de las relaciones relatadas en y por el lenguaje a través del texto**; su metodología es la sutileza tanto para entender un texto como para explicar o exponer el sentido de lo que dice el texto a la situación histórica del intérprete a través de recorrer los movimientos metódicos de la apropiación o acercamiento y del distanciamiento objetivo.

Esta sutileza de la hermenéutica ha desarrollado la capacidad de traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo del texto, inclusive al oculto que lo encontramos en el vocabulario, en la sonoridad de los significantes, en las imágenes o en las metáforas; en las prácticas sociales lo hallamos bajo la forma de relatos, de mitos o de ritos; es importante encontrar varios sentidos cuando parece haber sólo uno, en especial, de hallar el sentido auténtico vinculado a la intención del autor plasmado en el texto, sin reducir la intención del lector. Paul Ricoeur señala que la interpretación¹²⁰ es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido

¹¹⁷ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997a) "2. Construcción y método de la hermenéutica en sí misma", en: Op.cit.,p.11.

¹¹⁸ Ibid.,p.5 y11.

¹¹⁹ BEUCHOT Puente, Mauricio (2000) "II. Constitución y método de la hermenéutica en sí misma", en: *Tratado de hermenéutica analógica*. Hacia un nuevo modelo de interpretación. 2ª. Edición. México. FFL-UNAM. Itaca.p.16. y BEUCHOT Puente, Mauricio (1997a) Op.cit.,p.8.

¹²⁰ RICOEUR, Paul (2003) "Existencia y hermenéutica", en: *El conflicto de las interpretaciones*. Ensayos de hermenéutica. México. FCE. p.17.

oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal; es decir la significación de los sentidos ocultos. Hay interpretación donde hay sentido múltiple, y es en la interpretación donde la pluralidad de sentidos se pone de manifiesto.

Las dos grandes tradiciones: La explicativa (*Erklären*) y la comprensiva (*Verstehen*)

Los debates actuales entre las ciencias nomotéticas y ciencias idiográficas o si se le quiere llamar, la construcción del conocimiento a través de la explicación (*Erklären*) o la comprensión (*Verstehen*) han estado relacionados con los cambios que han afectado a la forma de entender la ciencia, el lenguaje, la acción, la actitud del investigador y la naturaleza misma del objeto de investigación. La tradición hermenéutica en la filosofía de las ciencias sociales se ha caracterizado por un continuo y plural conjunto de posiciones epistemológicas y ontológicas que comparten la tesis de que las ciencias sociales tienen finalidades, metodología y fundamentación diferentes a las propias de las ciencias naturales; se ha dado un claro progreso a la oposición de la observación y experimentación de fenómenos externos, desmitificando la tradición naturalista (monista metodológica) del dato observacional puro, frío e independiente del sujeto. A diferencia de las ciencias naturales, las sociales no buscan explicar y predecir las acciones sino interpretar el significado, recurriendo a la comprensión que involucra la experiencia interna del sujeto.

En contraste con los criterios empiristas, las ciencias sociales han recurrido fundamentalmente a criterios heurísticos que escapan a la lógica de la verificabilidad o de la refutabilidad; se puede decir en general que las ciencias humanas son hermenéuticas en tanto el objeto permita recuperar las características constitutivas de un texto y que su metodología desarrolle procedimientos de la *Auslegung* (*exégesis*) o interpretación de textos. Existen diferentes posiciones hermenéuticas contemporáneas

que comparten en términos generales la tesis anterior y con importantes diferencias respecto al significado de las acciones y al proceso de la interpretación; por ejemplo: Josef Bleicher, en su libro *Contemporary Hermeneutics* distingue tres tradiciones hermenéuticas:

La metodológica¹²¹ (Dilthey¹²², Betti y Rickert¹²³)
La filosófica (Gadamer y Ricoeur¹²⁴) y
La crítica (Apel y Habermas)

Por su parte R. J. Bernstein, en su libro *La reestructuración de la teoría social y política*, ubica tres perspectivas hermenéuticas:

La perspectiva lingüística (Wittgenstein, Winch¹²⁵ y Max Weber¹²⁶)
La fenomenológica (Husserl¹²⁷, Heidegger¹²⁸, Ricoeur, Shutz) y
La crítica (Horkheimer y Habermas)

¹²¹ Los defensores de la *Verstehen* o comprensión empática, como método de interpretación de las acciones sociales consideran que el significado de las acciones tiene que ver con la relación de reglas o normas sociales.

¹²² La comprensión empática de Dilthey hacia una noción de comprensión lingüística.

¹²³ Rickert es el representante más importante de la hermenéutica neokantiana. Para este autor, el interés cognoscitivo y no el objeto mismo es el único determinante para la constitución de una ciencia cultural (*Kulturwissenschaften*). O de una ciencia natural (*Naturewissenschaften*). Si lo que interesa es estudiar lo general y repetitivo de los fenómenos, se está en el ámbito de las ciencias naturales por el contrario si lo que interesa es comprender lo singular e irreplicable, se está en el ámbito de las ciencias de la cultura. En estas ciencias lo que confiere relevancia y significación a los acontecimientos son las ideas de valor que el intérprete imputa a los acontecimientos que estudia. Al considerar que el interés cognoscitivo del sujeto determina el carácter natural o cultural de las disciplinas, Rickert admitió la posibilidad de una ciencia natural de lo humano y de lo social.

¹²⁴ Nace en Valence Francia en 1913 en el primer conflicto mundial que sumergió a Europa en la guerra, es uno de los mejores exponentes de la filosofía hermenéutica y también es considerado como fenomenologista; ha trabajado sobre las diversas acepciones de la hermenéutica y escrito sobre historia de la filosofía, crítica literaria, estética y metafísica, ética, religión, semiótica, lingüística estructuralista, ciencias humanas, psicoanálisis, marxismo, y conflictos de interpretación. Estudió en Rennes e impartió clases en diversos institutos de bachillerato, fue profesor en las universidades de Estrasburgo (1950-55), en París Sorbona (1956-1966) y París Nanterre (1966-1978); también ha enseñado en el departamento de teología de la Universidad de Chicago. Entre sus obras destacan *Finitud y Culpabilidad*, *Freud: Una interpretación de la cultura*, *El conflicto de las interpretaciones*, *Tiempo y Narración*, o su más reciente *Si mismo como otro*.

¹²⁵ Consideran que la interpretación de los sucesos sociales e históricos se asemeja más a un diálogo con un interlocutor o un texto.

¹²⁶ La importancia que Weber asigna a los tipos ideales permite que la comprensión supere los límites del psicologismo de Dilthey, en cuanto no se pretende rescatar el sentido del sujeto sino que la acción se identifica con las intenciones o fines del actor. Este aspecto subjetivista reconoce que el significado de las acciones y su racionalidad está vinculada a los procesos intersubjetivos como aprendizaje de reglas sociales específicas.

¹²⁷ Edmundo Husserl (1859-1938) utiliza a la fenomenología para designar un método, formándose en torno a él una representativa escuela (M. Scheler, R. Ingarden, M. Farber, E. Stein, O. Becker, F. Fink, A. Pfänder, A. Koyrè, entre otros); más tarde, este método es retomado por filósofos como Marcel, Heidegger, Jaspers, Sartre y Merleau-Ponty y Ricoeur.

¹²⁸ Con Heidegger, la hermenéutica fenomenológica hace incipiente en la dependencia del intérprete a una determinada situación histórica que condiciona y limita toda interpretación, el significado de las obras humanas están codeterminadas tanto por el intérprete como por el autor; por lo que el propósito de recuperar un significado original y objetivo resulta una tarea alejada a las posibilidades comprensivas de cualquier sujeto. En Heidegger existe una tensión entre lo dado pública y tradicionalmente y lo que la interpretación auténtica descubre. Esta tensión posibilita la crítica y transformación de la forma de vida del ser humano y es donde se encuentra el fundamento y veracidad de las interpretaciones.

En la clasificación hecha por Samuel Arriarán aparecen:¹²⁹

[...]La hermenéutica contemplativa o conservadora: Gadamer y Vattimo. Quienes hacen apología de la tradición y sostienen la imposibilidad del cambio social, se limitan a justificar y glorificar los valores de la sociedad europea occidental.

La hermenéutica crítica: Habermas y Karl Otto Apel. Sostenían en sus primeros libros la necesidad de cambiar las instituciones sociales ya que impiden una sana relación comunicativa. La hermenéutica, según ellos, adquiere un carácter normativo y emancipatorio, critica y transforma los valores establecidos.

La hermenéutica fenomenológica de Paul Ricoeur, que intenta construir un puente entre Gadamer y Habermas y

La hermenéutica posmodernista: Lyotard y Rorty, quienes postulan el nihilismo y la imposibilidad de comunicación, ya sea entre individuos o entre las culturas. Esta posición es la que se puede caracterizar mejor como relativista extrema o de escepticismo absoluto.

De las clasificaciones anteriores recuperamos algunos presupuestos teóricos que a través de su reconstrucción filosófica en torno al acto de comprender (*Verstehen*) han servido de vía para la elaboración del conocimiento del mundo social y con el cual queremos clarificar el propio de la hermenéutica analógica barroca.

El enfoque interpretativo o de la naturaleza de las ciencias sociales tiene una larga tradición iniciada por los teólogos protestantes del siglo XVII a través de una hermenéutica para interpretar las obras de arte, la música, la jurisprudencia y la filología; con Schleiermacher¹³⁰ se inicia el proyecto de una hermenéutica universal como método de las ciencias del espíritu, cobrando una relevancia filosófica como teoría general de la interpretación y la comprensión de la palabra hablada o escrita a través de una inmersión con el autor y su cultura, tan honda que no sólo se da una fusión de subjetividades sino incluso una superación de la subjetividad del autor que conduce a la máxima objetividad; es decir, el intérprete o hermeneuta se dedica a interpretar y desvelar el sentido de los mensajes haciendo que la comprensión sea posible al evitar todo malentendido, llegando incluso al propósito de este filósofo de conocer al autor mejor de lo que él se conoce, superando el conocimiento que el autor del texto tiene de sí mismo. De tal manera que lo trasciende en cuanto a sus

¹²⁹ ARRIARÁN Cuellar, Samuel "La hermenéutica analógica frente al multiculturalismo posmoderno", en: CARRILLO Canán, Alberto (Coord.)(1999) *Hermenéutica analógica y diálogo intercultural*. Puebla. BUAP- CONACYT. pp.85-86.

¹³⁰ Dentro del Renacimiento sus representantes más significativos son Chladenius, Friedrich Meier y sobre todo destaca Friederich Schleiermacher (1768-1834) filósofo postkantiano, teólogo y filólogo alemán, quien alrededor de 1825 permite que la hermenéutica alcance el tránsito de una disciplina auxiliar a una reflexión epistemológica sobre las condiciones de comprensión e interpretación no sólo de la Biblia sino de todo tipo de textos orales y escritos; recordemos que tradicionalmente la hermenéutica había sido considerada como una disciplina para la interpretación de mensajes y textos difíciles.

motivaciones, intenciones y contenidos conceptuales, de modo que no queda lugar sino para una interpretación lo más objetiva posible.

La hermenéutica de Schleiermacher, también conocida como romántica, estableció la unidad interna de comprensión e interpretación, de tal modo que la comprensión se logra a través del sentimiento¹³¹, del éxtasis y del disfrute, que se obtiene de la captación del mundo del hombre, es el *Gefühl* o sentimiento la clave de la hermenéutica, pues son los sentimientos los que nos dan la comprensión. Este elemento es recuperado posteriormente por Dilthey, cuando habla del mundo de la vida, de las tradiciones, los mitos y los símbolos; se llega a conocer al autor mejor de lo que él se conocía, se rompe la parte racional y queda el sentimiento. Para Schleiermacher todo texto que proviene de culturas ajenas a la del lector es susceptible de una interpretación errónea ya que el intérprete utiliza un lenguaje distinto al que utilizó el autor, por lo que el significado original de la obra no coincide con el que espontáneamente interpreta el lector.

Esta hermenéutica de la equivocidad permite la presencia de significados de tal forma que no se espera recuperar el significado del autor o del hablante, sino que el lector o intérprete estará completamente recreando el significado del texto o del mensaje a cada momento, sin cuidar la objetividad. Hay autores como Umberto Eco¹³² que piensan que interpretar es recuperar el significado intencional del autor reducido a un solo significado y hay otros autores, como Derrida, que creen que se puede interpretar infinitamente en un ejercicio que no termina. Para la hermenéutica analógica el ejercicio se coloca en un punto intermedio y admite polisemia; es decir, varios significados, porque una línea univocista trataría de aprehender el significado esencial de un texto, mientras que la equivocista lo fragmentaría en un sin fin de significados contingentes y aislados.

¹³¹ "[...]Desde la receptiva actividad sensible, lo mismo que desde la elaborada actividad intelectual el sentimiento o conciencia subjetiva nos conduce tanto en sus etapas bajas como altas, hacia la actividad del querer", DILTHEY, Wilhelm (1978b) "Schleiermacher", en: *Obras de Wilhelm Dilthey V. Hegel y el idealismo*. 2ª. Ed. México. FCE. p.349.

¹³² ECO, Umberto (1998) Op. cit., p.357.

Interpretar en las ciencias humanas es reintegrar un texto humanístico a su contexto vivo, reintegrar significa no tanto volver a integrar sino ayudar al texto a cobrar al menos en parte el sentido inicial que tuvo por medio de la recuperación parcial pero también de la intencionalidad del autor. La interpretación es la capacidad de traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo, inclusive al oculto, de encontrar varios sentidos, aún cuando parezca haber sólo uno y, en especial, de hallar el sentido auténtico, vinculado a la intención del autor plasmado en el texto a la intención del lector-intérprete.

En el siglo XVIII, época de la modernidad fuerte con Descartes, Espinoza y Leibniz, quienes no creyeron tanto en la hermenéutica sino que dieron mayor presencia al modelo de explicación de algunos empiristas y del propio Comte¹³³, cuya utilización estuvo en la literatura para interpretar las obras de arte y la música, en la jurisprudencia y la filología; el pensamiento positivista propuesto por Durkheim declara a los elementos o factores sociales como "cosas", algunos autores lo refieren como la cosificación de las ciencias sociales y con esto se establece que el objeto de estudio de las ciencias sociales puede ser tratado de la misma forma como lo hacen las ciencias físicas.

A principios del Siglo XX el planteamiento positivista de las ciencias sociales triunfaba en todas partes, el uso del enfoque científico para estudiar el mundo social toma un rumbo diferente a partir de someter el ejercicio interpretativo a grandes discusiones metodológicas desarrolladas por algunos teóricos sociales alemanes como Dilthey (1833-1911), Rickert que incluye una hermenéutica o comprensión en las ciencias culturales, Simmel y Weber, quienes encontraron una filosofía particular a partir de la tradición Kantiana y trataron de difundir la idea de la interpretación hermenéutica y darle una base epistemológica alternativa.

¹³³ El grupo identificado como positivista conformado por Comte, Mill y Durkheim, trabajaban dentro de la tradicional forma empirista establecida por Newton y Locke.

Carr y Kemmis¹³⁴ señalan que la expresión más clara del punto de vista interpretativo es la definición de sociología que hizo Max Weber, al decir que es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social. Por acción se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que al individuo actuante le confiere un significado subjetivo; dicha acción "...puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva que puede consistir en la intervención positiva en una situación o en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo a tal situación; la acción es social en relación al significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante, tomando en cuenta el comportamiento de otros y su orientación en consecuencia..."¹³⁵; por lo que la comprensión interpretativa es el objetivo del quehacer de las ciencias sociales, pues nada puede ser comprendido con la ausencia del contexto. A diferencia de Dilthey, Weber establece la posibilidad de enunciar leyes sociales para un determinado contexto y en un tiempo determinado.

En la filosofía de la ciencia social el término hermenéutica se refiere a un conjunto de posiciones epistemológicas que comparten la tesis de que las ciencias sociales tienen finalidades, metodología y fundamentación diferentes a las propias de la ciencia natural; a diferencia de las ciencias naturales las sociales no buscan explicar y predecir las acciones sino interpretar su significado. Las alternativas desarrolladas por historiadores defensores de la *Verstehen* o comprensión empática la han propuesto como el método de interpretación de las acciones sociales, que consideran que el significado de las acciones tiene que ver con su relación a normas sociales y que la interpretación de los sucesos sociales e históricos se asemeja más a un diálogo con un interlocutor o con un texto.

El pensamiento anticipador de Giambattista Vico sobre la naturaleza común de las naciones y de lo que hoy referimos como ciencias sociales, señala una realidad social poseedora de cualidades que imposibilitan el reduccionismo; el principio epistemológico para las ciencias naturales es considerado inadecuado para el mundo del sentido

¹³⁴CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988) "3. El planteamiento interpretativo de las ciencias sociales", en: *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca.p.102.

¹³⁵WEBER, Max (1981) *Economía y Sociedad*. México. FCE.p.5.

común, que es la base de la naturaleza de las naciones; con él se funda una actitud hermenéutica de abordaje de lo real, a partir de la cual se genera una metodología de los tipos ideales. De ese modo, la ciencia nueva¹³⁶ es una ontología, una epistemología y una actitud metodológica de y para el mundo social. Para Vico, el hombre crea el mundo social e histórico y en consecuencia éste tiene en sí la materia y la forma de los hombres que lo han creado.

En la hermenéutica viquesiana lo intersubjetivo cobra relevancia desde dos planos; el primero corresponde a lo que el autor denomina metafísica vulgar y el segundo a lo que entiende como metafísica filosófica. La metafísica vulgar¹³⁷ hace referencia al sentido común de cada pueblo o nación, que regula nuestra vida sociable en todas nuestras acciones humanas, regularmente es la atribución de los propios actores a las cosas, a los actos y sucesos; y es aquí donde el sentido se construye intersubjetivamente. En la metafísica filosófica, es el hombre quien crea el mundo social e histórico y en consecuencia éste tiene en sí la materia y la forma de los hombres que lo han creado; a partir de este principio "[...]la ciencia lleva en un solo aliento la filosofía y la historia de las costumbres humanas que son las dos partes que integran esa especie del género humano..."¹³⁸

En este enfrentamiento, la fenomenología en sentido amplio designa una tradición de las ciencias sociales, preocupada por la comprensión del marco de referencia del actor social; el fenomenologismo y la *Verstehen* (comprensión) tratan de comprender la conducta humana desde adentro. Recordemos que Wilhelm Dilthey¹³⁹ es conocido dentro de la tendencia idealista de la filosofía y el primero en resaltar un cambio en la concepción metodológica de las ciencias sociales a partir del resurgimiento de tendencias más comprensivas de la complejidad del mundo social, ya que presenta cambios constantemente y es imposible establecer leyes similares a las existentes en las ciencias físicas.

¹³⁶VICO, Giambattista (1978) "VIII. Diseño de una historia ideal eterna", en: *Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones*. México. FCE.p.73.

¹³⁷ "Cap. II. La sabiduría vulgar es regla del mundo de las naciones", en: *Ibid.*, p.45.

¹³⁸ "V. Orden natural de las ideas humanas en torno de una justicia universal", en: *Ibid.*, p.50.

¹³⁹ A quien Ricoeur considera su inventor. RICOEUR, Paul (2002) "II. ¿Explicación o comprensión?", en: *Op. cit.*, p.132.

Dilthey introduce una hermenéutica de las ciencias del espíritu, de manera que por medio de un acto de simpatía es posible comprender cada contenido particular desde el todo de la vivencia que se objetiva en ese contenido; sus argumentos se basan en que las ciencias físicas poseen objetos inanimados, en cambio en los estudios de las ciencias sociales es imposible separar el pensamiento de las emociones, la subjetividad y los valores. Esta perspectiva se opone al concepto predictivo o de explicación (*erklären*) de las ciencias naturales reivindicando la necesidad de la validez universal de la interpretación de las ciencias del espíritu o ciencias de la cultura de la misma objetividad y universalidad de las ciencias naturales a través de la comprensión interpretativa.

La comprensión interpretativa es concebida por Dilthey como un proceso hermenéutico en el cual la experiencia humana depende de su contexto y no se puede descontextualizar ni utilizar un lenguaje científico neutral, por lo que en 1875 busca en la comprensión una respetabilidad científica igual a la de la explicación pero desde una perspectiva no naturalista; para ello critica la separación que hace Kant entre razón, sentimiento y voluntad. Estas tres facultades son los componentes fundamentales que interactúan en la existencia humana cuyo desarrollo y manifestación constituye la experiencia de vida¹⁴⁰; la comprensión de esta experiencia no puede ser solamente tarea de la razón pura, sino es un componente del espíritu al lado del sentimiento y la voluntad.

Si las ciencias de la naturaleza tienen "[...]proposiciones cuyos elementos son conceptos, completamente determinados, constantes y de validez universal..."¹⁴¹, las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) requieren del "[...]método empírico para exigir el valor de los diversos procedimientos de que el pensamiento se sirve para

¹⁴⁰ "[...]la cuestión del origen y legitimidad de nuestra convicción acerca de la realidad del mundo exterior no es más que un fenómeno, mientras que para nuestro entero ser volitivo, afectivo y representativo se nos da al mismo tiempo que nuestro yo, la realidad exterior se nos da como vida y no como mera representación. Así se ensancha el horizonte de la experiencia..." DILTHEY (1978a) "II. Las ciencias del espíritu constituyen un todo autónomo frente a las ciencias de la naturaleza", en: *Obras de Wilhelm Dilthey I*. Introducción a las Ciencias del Espíritu. 2ª. Ed. México. FCE, p.6.

¹⁴¹ *Ibid.*, p.13.

resolver sus tareas..."¹⁴²; lo que requiere de una metodología científica alternativa para las ciencias humanas que se base en la comprensión y el ejercicio hermenéutico a través de la relación mutua entre las vivencias, expresiones y comprensión de la historia; por eso, **la teoría hermenéutica es un vínculo esencial entre la filosofía y las disciplinas históricas**¹⁴³, y un componente de la fundamentación en las ciencias humanas mismas.

Pone énfasis en tres conceptos claves; la experiencia, la expresión y la comprensión o entendimiento. La experiencia es el acto de la consciencia que existe antes de que el pensamiento reflexivo permita la separación entre el sujeto y el objeto. La expresión se entiende por cualquier cosa que refleja la huella de la vida interior del hombre, son las objetivaciones de la vida humana y de la comprensión o el entendimiento (la *Verstehen*); la naturaleza se explica, en cambio el hombre se comprende. La comprensión¹⁴⁴ en sentido amplio se refiere tanto a una actividad intelectual como a un método para conocer el significado de las acciones, entre experiencias propias y sucesos externos; no sólo es un acto del pensamiento, es la confrontación del mundo tal como otra persona lo enfrenta en su experiencia de vida, supone una actitud reflexiva en un contexto de horizonte que se extiende hacia el pasado y el futuro.

Con ello, crea una separación radical entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu al contraponer el explicar y comprender como operaciones propias y exclusivas de uno y otro tipo de ciencias, ya que la metodología de la explicación que se sigue en las ciencias naturales carece de sentido en el ámbito de la historia, pues los acontecimientos son únicos e irrepetibles y es imposible la existencia de leyes naturales con base en las cuales puedan darse explicaciones de los acontecimientos

¹⁴² Idem.

¹⁴³ [...]Para la tarea de conocer la relación que guardan los principios y reglas con la realidad más amplia de la sociedad humana es menester poner en la base tanto del conocimiento de la naturaleza como del mundo histórico-social, se funda en las necesidades de la vida práctica -a este- conjunto de ciencias que tienen por objeto la realidad histórico-social lo abarcamos bajo el título de ciencias del espíritu". "I. Propósito de esta introducción a las ciencias del espíritu y II. Las ciencias del espíritu constituyen un todo autónomo frente a las ciencias de la naturaleza", en: *Ibid.*, pp.11-13.

¹⁴⁴La comprensión, según Dilthey, tiene resonancia psicológica como forma de empatía o de identificación afectivo-mental que reactualiza sentimientos, motivos, valores, pensamientos de sus objetos de estudio -se- establece una unidad sujeto-objeto que permite dicha comprensión desde dentro de los fenómenos históricos; se comprenden hechos particulares... sociales y humanos. Precisamente esa identidad sujeto-objeto propia de las ciencias del espíritu justifica su autonomía con respecto a las ciencias de la naturaleza. MARDONES, José María (1991) "Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota de una polémica incesante", en: *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Materiales para una fundamentación científica. Barcelona. Anthropos, pp.27-31.

humanos. En las ciencias del espíritu en cambio, lo que importa es comprender las expresiones vitales a partir de una reconstrucción del contexto de vida original a la que pertenecen dichas expresiones.

La historicidad y la temporalidad son dimensiones inherentes e inevitables de toda comprensión; para Dilthey es imposible que exista una filosofía que tenga una visión atemporal que no recupere las relaciones hechas vivencia, pues lo que más interesa es el mundo de la vida. Todo lo que pertenece a la vida como las costumbres, religiones, etc., aparecen como producciones condicionadas históricamente, porque los fenómenos históricos son expresiones de la vida que es un todo en donde el gestor de la historia es el individuo y su vida se va construyendo con las sucesivas vivencias. Pero la vida de los hombres está marcada por las relaciones en las cuales no se resalta su papel psicológico sino su significación y los contextos de significación no son válidos sin la temporalidad.

Para establecer condiciones de científicidad de la interpretación se requería de un "[...]método empírico que exigiera el valor de los diversos procedimientos de que el pensamiento se sirve para resolver sus tareas..."¹⁴⁵, a través de una metodología científica alternativa para las ciencias humanas que rescatara la experiencia de vida manifiesta en los documentos, artefactos, testimonios y, en general, en las expresiones de vida. Por lo que estas ciencias debían ser más descriptivas y concentradas sobre la comprensión interpretativa que en ser predictivas o explicativas; dicha comprensión es un proceso hermenéutico en el cual la experiencia humana depende de su contexto y no se puede descontextuar ni utilizar un lenguaje científico neutral; esta comprensión en Dilthey es empática; es decir, implica ponerse en el lugar del otro, la situación de comprensión debía distinguirse de las situaciones de explicación propias de las ciencias naturales y dirigidas a lo conocido desde el exterior.

¹⁴⁵ Idem.

Para Dilthey la vida es una realidad¹⁴⁶, un correlato de la experiencia que no se concibe fuera de la historia, narrar los acontecimientos desde fuera supone introducir un tiempo implicado en la narración, el relato es un acto configurador que busca formas de tiempo estructuradas; por ello el modelo que puede ser válido en las ciencias de la naturaleza, no lo es para interpretar la realidad histórica, puesto que no capta el movimiento mismo sino que sólo tiene en cuenta los hechos individualmente; es decir, la temporalidad. Esta concepción supone no sólo un alejamiento de la concepción del tiempo como marco desde el cual se pueden ordenar, analizar y explicar los hechos englobándolos en etapas históricas sino implica un tiempo que emerge con la vida misma en su acontecer histórico, en su realización concreta.

Dilthey eleva la hermenéutica a rango filosófico al darle un método¹⁴⁷ aplicable a las ciencias del espíritu que consiste en una interpretación de los hechos objetivos en función de la vida psíquica que les dio origen y la del origen a través de aquellos. Surge la contraposición entre explicar (*erklären*) y comprender (*verstehen*) a través del círculo hermenéutico o movimiento de la comprensión, que va de la parte al todo y del todo a la parte.

La reconstrucción del mundo de vida original del autor y la proyección del intérprete hacia ese mundo es vital para rescatar el significado original del objeto de estudio de las ciencias del espíritu, la comprensión (*Verstehen*); el desarrollo de la *Verstehen* es un proceso psicológico, a través del cual el intérprete se aísla de su propio contexto de vida y viaja espiritualmente a un contexto reconstruido mentalmente, Dilthey lo describe como la fórmula central del método el círculo hermenéutico, el movimiento de la comprensión que va de la parte al todo y del todo a la parte¹⁴⁸; el todo recibe su sentido

¹⁴⁶El material de las ciencias del espíritu "[...]lo constituye la realidad histórico-social en la medida que se ha observado en la conciencia de los hombres como noticia histórica, en la medida en que se ha hecho accesible a la ciencia como conocimiento de la sociedad actual..." DILTHEY, Wilhelm (1978a) "V. Su material", en: Op.cit.,p.33.

¹⁴⁷"[...]El método empírico exige que la cuestión del valor de los diversos procedimientos de que el pensamiento se sirve para resolver sus tareas se decida histórico-críticamente dentro del cuerpo de esas mismas ciencias, y que se esclarezca mediante la consideración de ese gran proceso cuyo sujeto es la humanidad misma..." "II. Las ciencias del espíritu constituyen un todo autónomo frente a las ciencias de la naturaleza", en: Ibid.,p.13.

¹⁴⁸"[...]El vínculo entre lo singular y lo universal, que supone la visión general, se somete al análisis que somete una parte de este todo a la consideración teórica; toda teoría que surge de este modo en las ciencias particulares de la sociedad, significa otro paso más al propósito de desgajar de la urdimbre de los hechos una conexión general explicativa; y este proceso no se detiene: la conexión que compone la realidad histórico-social tiene que ser objeto de una consideración teórica que se oriente hacia lo explicable de esta conexión." "XIV. La filosofía de la historia y la sociología", en: Ibid.,p.95.

de las partes y las partes sólo pueden comprenderse en relación al todo. Desde esta perspectiva, el sentido representa la capacidad de aprehensión de la interacción recíproca y esencial del todo con las partes, el sentido es histórico, desde una determinada posición, tiempo y combinación de partes. El sentido, por lo tanto, es contextual, al ser parte de una determinada situación.

En la medida en que se afirma que el sentido es histórico, se sostiene que ha cambiado con el tiempo, que es un asunto de relación y que está siempre referido a la perspectiva desde la cual se ven los acontecimientos. La interpretación remite a la situación en la cual se halla el intérprete. El sentido podrá cambiar, pero será siempre una forma particular de cohesión, una fuerza de unión, será un contexto; por lo que el sentido es inherente a la textura de la vida, a nuestra participación en la experiencia vivida.¹⁴⁹

Comprender una acción social y en general una manifestación de la vida humana implica una transposición del intérprete al mundo de vida del autor (o actor), sólo así puede rescatarse el sentido original; la experiencia vital original contenida en las manifestaciones del espíritu humano, de ahí que la interpretación es el "[...]arte de comprender aplicado a tales manifestaciones, testimonios -y- monumentos, cuyo carácter distintivo es la escritura. La comprensión proporciona el fundamento, el conocimiento mediante signos del psiquismo ajeno y la interpretación aporta el grado de objetivación gracias a la fijación y a la conservación que la escritura confiere a los signos."¹⁵⁰ Ante esta tendencia psicologizante Ricoeur advierte la exclusión mutua ya que "[...]renace el conflicto entre el carácter intuitivo inverificable al concepto psicologizante de comprensión al cual se lo subordina y con la exigencia de objetividad vinculada con la noción misma de ciencia del espíritu..."¹⁵¹; pues en nombre de la objetividad del texto "...la explicación eliminaría toda relación subjetiva e intersubjetiva y

¹⁴⁹ "[...]La relación entre la orientación histórica del estudio, la teórico-abstracta y la práctica penetra como una circunstancia fundamental común en todas las ciencias del espíritu. La captación de lo singular, de lo individual." "VI. Tres clases de enunciados en ellas", en: *Ibid.*, p.35.

¹⁵⁰ RICOEUR, Paul (2002) "II. ¿Explicación o comprensión? y "Explicar y comprender", en: *Op. cit.*, pp.133 y 151.

¹⁵¹ *Ibid.*, p.133.

en nombre de la subjetividad de la apropiación del mensaje, todo análisis objetivante sería declarado ajeno a la comprensión."¹⁵²

Para Ricoeur el enfrentamiento de las dos posturas no es una cuestión de método¹⁵³, el explicativo y el comprensivo estrictamente hablando; sólo la explicación es algo metodológico, puesto que no es posible una hermenéutica única y general sino varios estilos de interpretación que enfrenten la tarea de esclarecer la identidad del yo a través de los símbolos, del lenguaje, de documentos culturales en donde ese yo se objetiva narrativamente. Max Weber, Heidegger, Gadamer y Habermas cuestionan seriamente la pretensión de Dilthey de que el intérprete pueda suspender el efecto de sus intereses, valores y conceptos y revivir empáticamente la experiencia de vida del autor y comprender el significado original de sus obras o acciones.

Para Heidegger, en sus intrincadas reflexiones sobre el ser y el hombre, la comprensión es la propia manera de ser del hombre, como originaria comprensión de sí mismo y del ser de la existencia humana que se revela especialmente en el lenguaje; el ser es temporal, significativo e histórico y "[...]encuentra su sentido en el tiempo, -en su- historicidad, -que- es la estructura del ser, de gestarse..."¹⁵⁴; en este sentido, la interpretación es comprender un modo de ser del (*Dasein*), de ser-en-el-mundo; es por ello que la hermenéutica fenomenológica hace énfasis en la dependencia del intérprete a una determinada situación histórica que condiciona y limita toda interpretación.

Las investigaciones realizadas en el ámbito educativo han tratado de dar cuenta de los fenómenos escolares a través de las dos grandes tradiciones, la explicativa (*Erklären*) y la comprensiva (*Verstehen*); sus debates han estado relacionados con los cambios que han afectado a la forma de entender la ciencia, el lenguaje y la racionalidad de la acción, predominando aún fuertemente la primera. Pese a ello, no podemos negar que es justamente en el mundo del sentido común (*Lebenswelt*), el de la vida cotidiana, donde las prácticas y los símbolos abren una multiplicidad de interpretaciones y es ahí

¹⁵² "Explicar y comprender", en: *Ibid.*, p.153.

¹⁵³ *Ibid.*, p.167.

¹⁵⁴ HEIDEGGER, Martín (1993) "6. El problema de una destrucción de la historia de la ontología" en: *El ser y el tiempo*. España. Planeta-Agostini, pp.30-32.

que podemos reconocer otros elementos que se refieren a aspectos internos de la acción de los sujetos, a las intencionalidades que imprimen a sus actos y con los que orientan sus propósitos.

A diferencia de la explicación causal, que solamente acepta la observación externa y objetiva de los fenómenos, la comprensión es otra forma de conocer por la vía interpretativa desde la relación que se establece con el otro; autores como Ricoeur nos acercan a una línea más ontológica, en donde la interpretación se recrea o regenera entre el texto y el intérprete, es por ello que en el proceso de interpretación lo ontológico se construye en el diálogo sin importar que sea escrito o hablado.

Esta fenomenología hermenéutica es una ontología del ser, en tanto que actuamos; es decir, porque antes de ser sujetos (del yo pienso) somos sujetos del mundo de vida, de existencia, de símbolos, deseos y emociones, y porque justamente ese ser es el que le da vida al ser que piensa; esta hermenéutica requiere de una habilidad decodificadora que rompa con la superficialidad muchas veces engañosa, ambigua o polisémica de un texto para penetrar en el mundo del autor, de tal modo que sea posible comprender sus representaciones, intenciones, concepciones, inclinaciones, sentimientos y pensamientos para arribar de una forma comprensiva e interpretativa adecuada a la profundidad del sentido del texto.

Para la realización del ejercicio hermenéutico existen diferentes posturas; la subjetivista, que da prioridad al lector, la objetivista, donde el autor es lo más importante y la analógica, que establece una mediación entre la intención del intérprete y la intención del autor.

En el acto interpretativo están presentes dos fuerzas o posturas extremas; la metonimia y la metáfora; en la metonimia o univocidad, de proporción propia, necesita significado y efecto a la causa, el discurso de la modernidad europea orienta en el sentido unívoco desde una actitud logocentrista para construir una narrativa que niega la realidad de la otredad, su univocidad tiene un contexto absoluto que define el texto de manera

perfecta. Esta hermenéutica, descendiente del positivismo¹⁵⁵, es llamada **hermenéutica pragmática, positivista o de la univocidad**; considera que en la interpretación no se trata de comprender que es lo que un autor dice sino de buscar el significado unificado o reducir al máximo la polisemia; por lo que sostiene que sólo hay una interpretación válida y tiene que ser compartida por todos¹⁵⁶. Esta hermenéutica surge de la filosofía analítica, al tener como fundamento la objetividad busca el conocimiento que es comprobado empíricamente para no permitir subjetividad alguna; tiene como ideal la univocidad propia de la filosofía científica, utiliza las expresiones que se dan en un sentido completamente igual para todos sus referentes; de modo que no cabe la diversidad, pues su objetivo es llegar lo más posible a la unicidad de comprensión; es decir, realiza sólo una interpretación válida y las demás son en su totalidad incorrectas.¹⁵⁷

En cambio, la metáfora se apoya en figuras poéticas de proporción impropia o de equivocidad, con la influencia del romanticismo aparecen filosofías contrarias que hacen hincapié en la angustia y la irracionalidad que son constitutivas de la existencia¹⁵⁸ humana; es decir, buscan acceder a la comprensión de lo que el ser humano expresa en su interioridad a través de las manifestaciones sensibles, recurriendo fundamentalmente a criterios heurísticos que intentan escapar a la lógica de la verificabilidad o de la refutabilidad empírica, cayendo al otro extremo, al del equivocismo, que busca el predominio total a la diferencia, y a la diversidad de interpretaciones. **Este modelo equivocista propio de la hermenéutica romántica**¹⁵⁹ rescata y pondera la subjetividad y el horizonte contextual, espacial, temporal y situacional de la acción humana; exige que el intérprete clarifique el contexto del autor, su cultura, y su procedimiento reflexivo para que el lector pueda hacer sus propias

¹⁵⁵ "...En la medida en que el positivismo de ocupa de la necesidad de legitimar la ciencia como camino incondicionalmente válido, los problemas y los ideales positivistas representan toda una época. El caso más evidente está dado por las ciencias del espíritu, las cuales después del romanticismo, argumentan su propio antagonismo en las confrontaciones con las ciencias de la naturaleza en términos positivistas de las cuales quieren diferenciarse..." FERRARIS, Maurizio (2002) "2. Positivismo, pragmatismo, historicismo", en: *Historia de la hermenéutica*. México. S.XXI.p.118.

¹⁵⁶ BEUCHOT Puente, Mauricio (2000) "III. Los márgenes de la interpretación: Hacia un modelo analógico de la hermenéutica", en: *Op.cit.*,p.45.

¹⁵⁷ *Ibid.*,p.46. y ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999a) "Fundamentación analógica de la interpretación filosófica de la cultura", en: *Op.cit.*,p.143.

¹⁵⁸ A Kirkegaard se lo considera el iniciador del existencialismo.

¹⁵⁹ BEUCHOT Puente, Mauricio (2000) "III. Los márgenes de la interpretación: Hacia un modelo analógico de la hermenéutica", en: *Op.cit.*,pp.47-48.

valoraciones y no una simple recepción mecánica de la interpretación acabada; la objetividad, aquí, es intersubjetividad; la realidad social tiene un significado específico y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, actúan y piensan dentro de él; quienes mediante una serie de construcciones de sentido común realizan selecciones e interpretaciones previas de este mundo que experimentan como la realidad de sus vidas cotidianas¹⁶⁰

La tendencia equivocista se presenta en varios representantes de la filosofía posmoderna, como en Deleuze, Derrida, defensor de la diferencia, y para quien todo lenguaje es ambiguo, Rorty, para quien no existe ya ningún sentido literal, sino únicamente alegórico.

La interpretación de la realidad se establece en función de las formas que asume la relación sujeto-objeto en la generación de conocimiento, lo que conlleva implicaciones sociales, políticas, ideológicas y culturales que ayudan o no al proceso de elaboración de juicios consensados respecto de cómo actuar de manera racional y moral; es un reconocimiento intersubjetivo que promueve una práctica comunicativa. No se trata de una acción objetiva sino eminentemente subjetiva que se orienta por normas sociales y se define desde el nivel del lenguaje ordinario subjetivamente compartido que responde a expectativas recíprocas de comportamiento.¹⁶¹

La hermenéutica abre nuevamente el debate del relativismo versus universalismo, de las variables culturales versus constantes naturales, del ser humano individual y colectivo; abre el reconocimiento de la pluralidad cultural, los comportamientos, los valores y los juicios, los procesos de raciocinio, la presencia de mitos y fábulas, entre otros; que a su vez son relativos, en relación a un universo de sentido propio del contexto cultural.

¹⁶⁰ SCHUTZ, Alfred (1974) op.cit.,p.79.

¹⁶¹ HABERMAS, Jürgen (1989) op.cit.,p.36.

Comprender, es una instancia de aplicación de algo universal (texto, palabra o ley) a algo particular (la situación del intérprete). El texto representa lo universal y la situación del intérprete lo particular. En tanto que el intérprete se encuentra históricamente en situaciones diferentes, el texto será entendido también en cada momento de una manera diferente. Se da así el hecho paradójico de que lo que se comprende de un texto es siempre diferente, aún cuando el texto permanece siendo el mismo. En el proceso de comprensión de un texto, no puede ser desatendida la situación del que interpreta. Pero esto no significa que haya primero una comprensión objetiva del significado ideal de un texto y que se aplique después de un modo secundario al punto de vista particular del intérprete, la comprensión misma está determinada desde el principio por el intérprete y la situación hermenéutica en la que se encuentra.

Algunos autores contemporáneos como Carr, Kemmis, Elliott y Grundy ¹⁶², han visto en la hermenéutica una presencia metodológica y comprensiva muy valiosa no sólo para posibles aplicaciones en la investigación educativa y el *currículum* sino que han tratado de fundamentar su sentido reflexivo, crítico y ético en la educación a través de las aplicaciones emancipatorias de Habermas¹⁶³; por lo que la hermenéutica como método hermenéutico, justamente por su carácter comprensivo e interpretativo, avanza en el conocimiento histórico-crítico ya no sólo de los textos escritos sino en el mundo simbólico, tan rico y variado como lo es el educativo en donde el reto es mayor cuando lo que ocurre en la escuela y en las aulas es un mundo de relaciones y de conflictos que parece indiferente ante las determinaciones instrumentales impuestas por los modelos curriculares actuales.

De igual manera, filósofos mexicanos como Mauricio Beuchot, vía la analogía y Samuel Arriarán, con lo barroco, intentan construir una posición menos antinómica y más fecunda [como señala Ricoeur ¹⁶⁴], no sólo con base en el enfrentamiento entre las dos posturas extremas que han predominado en el discurso de la modernidad: la

¹⁶² Cfr. CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988) Op.cit., KEMMIS, Stephen (1988) CARR, Wilfred (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes. ELLIOTT, John (1987) *La investigación acción en educación*. Madrid. Morata. y GRUNDY, Shirley (1987) *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata.

¹⁶³ HABERMAS, Jürgen (1992) *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.

¹⁶⁴ RICOEUR, Paul (2002)"I. ¿Qué es un texto?", en: Op.cit.,p.127.

univocidad y la equivocidad, sino replanteando el análisis de la cultura como elemento fundamental del multiculturalismo para el desarrollo de una formación de un sujeto distinto que, como ellos dicen, puede constituirse a través de una educación más sensible y ética.

La hermenéutica analógica. Un acercamiento desde Mauricio Beuchot

Mauricio Beuchot, filósofo latinoamericano, recupera de la filosofía aristotélica tres modos de significar y de predicar: la univocidad, la equivocidad y la analogía; y con esta última ha desarrollado una propuesta en torno a la hermenéutica analógica como una postura distinta para dar respuesta a la crisis de sentido de la posmodernidad en que nos debatimos hoy en día; la hermenéutica analógica (como él señala) intenta ser una posibilidad para lograr un equilibrio (no estático sino dinámico) al colocarse en el punto intermedio entre las dos posturas extremas, la de la univocidad y la equivocidad; es decir, en el límite de ambas, no por lo que limita o impide sino por lo que permite del univocismo¹⁶⁵ de la modernidad propio de la línea positivista, representada por actitudes científicista, y el equivocismo de la posmodernidad, propio de la línea relativista o romántica, en aquello que se predica o se dice de un conjunto de cosas se da en un sentido completamente diverso.¹⁶⁶

Hay en la hermenéutica univocismos y equivocismos, y entre ellos hace falta la analogía; las primeras aproximaciones sobre la analogía¹⁶⁷ se centran Grecia, la cuna de la filosofía occidental, está compuesto del prefijo *ana* y del sustantivo *logia*, de *logos*; *ana* equivale a la partícula latina *sicut* como, así como, y *logos* equivale, entre

¹⁶⁵ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997b) Op.cit.,p.27.

¹⁶⁶ Ibidem.

¹⁶⁷ El vocablo griego *analogique*, puede ser traducido como proporción correspondiente y concordancia entre varios. Cicerón (106-43a.C.) Quintiliano (35-95 d.C.) y Agustín de Hipona (354-430) tradujeron el *kat'analogian* aristotélico por *secundum proportionem*; conservando ese sentido, los grandes escolásticos, Tomás de Aquino y Buenaventura usaron los términos *proportio*, *secundum proportionem*, *proportionaliter* y *analogice*; para los latinos, el nombre *proportio* equivale a parte, *proportione*, prorrateo; a cada uno según su parte en el negocio, o a todos igual proporcionalmente.

otras acepciones, a la palabra latina *ratio* razón. Logos o razón es la conmensuración o adaptación entre dos cantidades homogéneas; por ejemplo, entre dos y cuatro, donde cuatro es el duplo de dos. Analogía se entiende como correspondencia o proporción entre dos logos, es decir, su conmensuración o conveniencia en cantidades continuas.

Generalmente entendemos por analogía la relación de semejanzas entre dos o más objetos distintos que, siendo diferentes, tienen cierto parecido; esto es, cierta similitud en la diferencia y algo en la diversidad, dos cosas son análogas según la semejanza y la diferencia debido a que la proporción no puede ser jamás de una cosa igual en un solo aspecto; en términos generales lo análogo es lo "[...]que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido, en parte idéntico y en parte distinto predominando la diversidad..."¹⁶⁸; es preciso decir que en el razonamiento cotidiano se usa tanto el juicio de analogía como la relación razonada analógicamente, esto significa que el construir una relación de analogía entre dos fenómenos es también emitir un juicio entre dos fenómenos, ya que entre el pensamiento y el objeto se interpone el análogo que facilita la comprensión.

Platón y Aristóteles clasifican los conceptos en tres categorías: unívocos, equívocos y análogos. Se denominan conceptos unívocos, verdaderos y universales a los que en sentido totalmente semejante o perfectamente idéntico permiten una correspondencia según el nombre y el significado bajo un género o especie para predicarse de muchos según una misma razón; es decir, expresan sus significados con el mismo concepto; como el concepto hombre, que incluye universalmente a todos los hombres en cuanto el concepto de naturaleza humana o animal

Los equívocos son predicados accidentales, no convienen en ningún género ni trascendental, se aplica a todos y cada uno de los términos en sentido completamente distinto; lo equívoco se divide en equívoco por casualidad y equívoco por deliberación; en los primeros, el significado por el término es totalmente diverso, es el simplemente equívoco y a él conviene lo establecido en la definición; ejemplo, perro, para referirnos

¹⁶⁸ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997b) *Tratado de hermenéutica analógica*. 1ª. Ed. México. FFL-UNAM.p.28.

a un animal y a una constelación, en el equívoco por deliberación, sus significados son de acuerdo a cierta proporción como sano, para el animal o una planta.

En los conceptos análogos, lo análogo es "[...]en parte idéntico y en parte diverso, tiene más de diversidad que de identidad, se preserva más lo otro que lo mismo, más lo particular que lo universal o común..."¹⁶⁹; es algo intermedio entre el concepto formal de lo unívoco –animal, hombre– y lo equívoco –perro–; como punto intermedio incorpora dentro de sí la universalidad tanto del nombre como del significado; utilizar un concepto en forma de analogía quiere decir que sin perder su significación original se emplea de un modo proporcional. Lo análogo tiene un margen de variabilidad significativa que le impide reducirse a lo unívoco pero que también le impide dispersarse en la equivocidad; es por ello que para Aristóteles significaba doctrina de la igualdad de razón aplicándola básicamente a problemas ontológicos por medio de lo que se ha llamado analogía del ente, y algunos medievales, con su exégesis bíblica, llegaban a decir que lo análogo es preponderantemente lo diverso porque respeta las diferencias pero evita la pura diferencia.

La analogía como herramienta filosófica puede ayudarnos a dar cuenta de la complejidad entre la relación de igualdad y diferencia, universalidad y particularidad, lo individual y lo comunitario; la analogía, ordena, organiza y relaciona la multiplicidad y la diversidad; esto es, puede jerarquizar y articular siempre y cuando haya algún elemento o elementos comunes. Si la diversidad es absoluta, la analogía no puede llevarse a cabo, así como tampoco puede si es un todo único, ya que no hay elementos a ordenar.¹⁷⁰ Es por ello que la analogía no se da en la realidad de manera unívoca o equívoca, siempre se busca el predominio de la diferencia y la polisemia o pluralidad de sentido; ya que en donde hay univocidad existe un solo sentido y por lo tanto no se requiere de la hermenéutica, no hace falta la interpretación como tampoco en la equivocidad, ya que es ambigua. Siempre se necesita una polisemia analógica para que sea posible la interpretación, para que haya hermenéutica.¹⁷¹

¹⁶⁹ FERRATER Mora, José (1990) Op. cit.,p.28.

¹⁷⁰ ARISTÓTELES (1987) *Metafísica*. España. Gredos.pp.150-151.

¹⁷¹ "VI. Ontología y hermenéutica analógica", en: *Ibid.*,p.85.

La analogía como instrumento lógico de la filosofía nos permite atender los elementos contextuales y particulares; se presenta como un procedimiento dialógico o de diálogo, ya que de alguna manera "[...]trata de conjuntar la universalidad y la particularidad... lo que la analogía hace es obligarnos a no perder de vista que, a pesar de la universalidad de las reglas, tenemos que tomar en cuenta y no perder de vista la particularidad de los casos concretos..."¹⁷²; en esta tensión de opuestos y de lucha de contrarios, se trata de respetar más las diferencias.

Para quienes creemos que la educación pública en México puede generar posibilidades de cambio y transformación a través de un proyecto pedagógico más humano y sensible al otro, Mauricio Beuchot se constituye en un referente necesario, en tanto que su propuesta de una hermenéutica analógica cuestiona la repetición y reproducción de modelos rígidos, autoritarios y univocistas que prevalecen en nuestras escuelas; ofreciéndonos una formación de virtudes que recupera la diferencia y el diálogo para desarrollar una actitud más *phronética* en los ámbitos muticulturales que vivimos en las instituciones.

Tipos de analogía

La analogía es la proporción, la proporcionalidad, el colocarse en un equilibrio, en el que predomina la diversidad sobre lo semejante; es un intento de preservar la diferencia sin perder la capacidad de alcanzar en alguna medida lo semejante. La riqueza del conocimiento analógico se comprende a través de cada uno de los tipos de analogía; **la analogía es siempre una proporción y como tal puede dividirse en cuatro aspectos**: Pluralidad, nada es análogo respecto de sí mismo, sino por comparación a otros. Semejanza, cuando existe un término común de comparación; es decir, cuando la analogía participa de la univocidad. Diferencia, cuando la analogía

¹⁷²BEUCHOT Puente, Mauricio (1997a) "Analogía y diálogo", en: Op. cit.,p.68.

participa de la equívocidad, y el de Relación, se establece a partir de que toda proporción es una relación; la proporción implica siempre pluralidad y relación, lo que hace a su vez que la analogía se subdivida en la analogía de atribución o proporción y la analogía de proporcionalidad.

La analogía de atribución o proporción simple. La atribución para Platón requiere de grados o variables de grados entre el analogado principal y los analogados secundarios para poder establecer mayor o menor aproximación a la verdad; para Aristóteles es una formulación más lógica que coloca un atributo con orden y jerarquía; en este sentido la analogía de atribución se refiere a muchos objetos en orden a un término único y puede darse de manera vertical, ascendente o descendente, plantea una jerarquía de interpretaciones de lo más inválido a la verdad textual para alcanzar lo más que se pueda de univocidad.

Los escolásticos llamaron **analogía de referencia** *proportions* o de proporcionalidad a la propiedad del término o de la noción que se verifica intrínsecamente en todos sus inferiores, sólo en razón de la relación que une, dos a dos, los términos de dos o muchas parejas, todos mantienen con su realización en sí mismos; es decir, la proporción que según Euclides¹⁷³ permite un tipo de razonamiento a partir de la similitud o relación de dos cosas, entre dos o más aspectos u objetos que siendo diferentes tienen cierto parecido. Se considera a esta analogía como sinónimo de proporción matemática (cuando decimos que dos es la mitad de cuatro aplicamos proporcionalidad al decir que dos es a cuatro como tres es a seis, etc.).

La analogía es una cierta conmensurabilidad entre cosas diversas a alguna de las cuales se asigna una perfección o también un nombre, sin embargo no se realiza en ninguna de ellas del mismo modo sino en grados diversos en una relación de prioridad y posterioridad; implica una jerarquía en la que hay un analogado principal, al que se atribuye el término de manera más propia y otros analogados secundarios, a los que se atribuye por relación a ese término principal; por ejemplo, sano se atribuye al

¹⁷³GRENET, Paul (1948) "Les origines de L'analogie philosophique", en: *Les dialogues de Platón*. Rouen. Editions Contemporaines.

organismo, al clima, al alimento, a la medicina y a la orina; al organismo porque de modo propio tiene salud, al alimento porque la conserva, a la medicina porque la restituye y a la orina porque la manifiesta como signo. Implica varios sentidos de un texto que se organizan de manera jerarquizada; esto es, de manera tal que, aun cuando hay diferentes interpretaciones que se aproximan al texto hay unas que se acercan más a la objetividad del texto que otras, estableciendo grados de verdad interpretativa.

Ontológicamente hablando, la analogía consiste en que varias cosas esencialmente diversas sean en cierto modo idénticas, de igual modo que la proporción matemática es de dos tipos; simple cuando dos cosas se comparan entre sí, cuando existe una cierta semejanza, aunque entre sí sean cosas diversas, como la materia y la forma; y compuesta o de proporcionalidad.

La analogía de atribución únicamente se verifica en un solo miembro (el analogado principal, *analogatum princeps*) y de una manera puramente extrínseca se atribuyen a los otros analogados secundarios en razón de una relación con el primero; es decir, "[...]el sentido de un término se aplica o se atribuye de manera privilegiada a un analogado principal y de manera menos propia, a causa de él o por parecido a él, a los analogados secundarios..."¹⁷⁴ De ello se desprende otra subdivisión: **la analogía por participación intrínseca formal y la analogía de atribución extrínseca**; en la primera, se presenta la analogía de dos cosas entre sí y no con otra para distinguirla de la analogía de desigualdad o analogía de dos; corresponde según la intención y según el ser; se da de forma análoga en el primer analogante y en todos y en cada uno de los analogados secundarios. En la segunda, o analogía de atribución extrínseca, se refiere a la analogía de uno respecto a otro por algo extrínseco y, aún más frecuente, analogía de muchos a uno y consiste en una referencia que no es real, sino sólo denominativa, en virtud de otras relaciones que tengan los menores con el analogado principal. Se trata de una semejanza puramente exterior que se da propiamente en uno solo de los analogados y en los demás sólo nominalmente.

¹⁷⁴ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997b) Op.cit.,p.40.

La analogía de desigualdad o analogía de dos respecto a uno tercero, establece diferencias muy pequeñas, casi semejantes, se enfoca más hacia lo unívoco, es la menos propia a otras analogías; en esta proporción cosas diversas se consideran iguales desde el punto de vista de algo que tienen en común, pero este elemento común no posee un ser del mismo género en todos, a diferencia de la atribución extrínseca, la razón análoga estará formalmente en todos los analogados, aunque ninguno de ellos pueda tomarse como analogado principal ya que todos se comparan según una razón universal.

La analogía compuesta o de proporcionalidad, es proporción de proporciones cuando se comparan dos o más proporciones entre sí en virtud de la semejanza proporcional o proporción simple de varios objetos entre sí, ya sean de dos a dos o de muchos a muchos; cuando una pluralidad de cosas remite la misma relación a otra pluralidad de cosas diversas; dicho en forma matemática A es a B como C es a D. Este tipo de analogía es horizontal y en ella se distinguen dos proporcionalidades: la impropia o metafórica y la propia.

La analogía de proporcionalidad impropia, trópica o metáfora¹⁷⁵, se da cuando el término común tienen absolutamente un sólo significado formal, que se realiza en uno de los analogados y se predica del otro por metáfora, por lo cual tiende a lo equívoco; ejemplo, cuando decimos "el prado se ríe" es porque está florido ya que las flores son al prado lo que la risa al hombre; o gacela (dicho del antílope propiamente), al aplicar la palabra al corredor, ya que el corredor no es gacela, es una alusión entre el corredor y la gacela, el corredor corre velozmente, lo que no equivale a suponer que el hombre corre por los campos a 150 km/h como lo hace la gacela y lo entendemos por analogía de proporcionalidad (aunque impropia o translaticia), o entre la risa del hombre y lo florido del prado, ambos se relacionan con la alegría. La metáfora presenta una idea bajo el signo de otra, por medio de una operación de relativa conformidad; tanto por la

¹⁷⁵ "La metáfora es entendida como la translación de sentidos y referencias, o la tensión entre el sentido literal y el sentido figurado." BEUCHOT Puente, Mauricio (1997a) Op.cit.,p.56.

extensión de su dominio como por la ausencia de reglas; la metáfora se presenta como un modo de expresión libre e imaginativo, cuyo procedimiento consiste en relacionar dos términos por una analogía y substituir un término por el otro. En este tipo de analogía "[...]predomina la diversidad, pero es también semejanza, tiene su porción de igualdad, por eso puede dar conocimiento, provoca sinapsis entre el concepto y el afecto, entre el intelecto y la emoción de quien la capta..."¹⁷⁶

La analogía de proporcionalidad propia, este tipo de analogía no es jerarquizante, da el conocimiento más literal o propio ya que todos los analogados tienen una significación propia; se da al presentarse el concepto de el ser, intrínsecamente a todos los seres, realizándose formalmente en todos, pero en diversos grados; no es una mera relación lógica, sino que asocia términos que tienen un significado en parte común y en parte distinto; ejemplo: la razón es al hombre lo que los sentidos al animal. Existe una noción que se verifica intrínsecamente en todos los inferiores, la semejanza de la relación que todos mantienen con su realización en sí mismos; esta semejanza propia acontece entre los elementos constitutivos de todos los seres. Implica diversidad en el sentido que se estructura siguiendo porciones coherentes, resultando una interpretación respetuosa de la diversidad que busca no perder la proporción ni caer en lo desproporcionado.

En este tipo de analogía "[...]al recoger los diversos contenidos noéticos y los diversos sentidos del término con más igualdad, sin un analogado principal y otros secundarios como en una cierta democracia de sentido, tampoco hay completa igualdad, sino una igualdad proporcional. A cada uno se le respeta su porción de sentido, que es preponderantemente diversa, diferente. Es una proporción múltiple o compleja en la que el modelo y criterio es una proporción simple por comparación con la cual las demás siguen siendo adecuadas, un cúmulo de interpretaciones se concatenan y se transmiten la adecuación del texto..."¹⁷⁷ Es una búsqueda de la posibilidad de atender

¹⁷⁶ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997b) Op.cit.,p.40.

¹⁷⁷ Ibid.,p.41.

a las diferencias, a la diversidad de sentidos y la diversidad de las interpretaciones, sin caer en la confusión relativista del significado equívoco.

La interpretación analógica, señala Beuchot, permite lo más de objetividad interpretativa que postula la pragmática al tratar de alcanzar la intención que tuvo el autor, el significado del hablante y lo menos posible de subjetividad, haciendo caso a la experiencia de la hermenéutica abarca la analogía de desigualdad, de atribución y la de proporcionalidad propia e impropia constituyéndose en modelo analógico; no puede ser una universalización unívoca porque será proporcional a lo que podamos traducir para el otro, no se puede extender o generalizar sino se tiene que matizar.¹⁷⁸

La hermenéutica analógico-icónica

La hermenéutica analógico-icónica recupera a la analogía al centrar la interpretación o la comprensión más allá de la univocidad y de la equivocidad¹⁷⁹, la analogía permite diversificar y jerarquizar conformando un contextualismo relativo, no absoluto, y ello da la posibilidad de abrir nuestro espectro cognoscitivo sin perdernos, como señala Beuchot¹⁸⁰, en un infinito de interpretaciones que haga imposible la comprensión y caótica la investigación, sobre todo en el movedizo terreno de las humanidades. Recordemos que nos da la capacidad de tener más de una interpretación válida de un texto, pero no permite cualquiera, y aun las que se integran se dan jerarquizadas según grados de aproximación a la verdad textual.

La hermenéutica analógica - icónica se vincula con aquel tipo de signo que algunos llaman icono y otros símbolo. Icono abarca otros tres tipos de signo¹⁸¹: imagen, diagrama y metáfora. Es la analogía que abarca lo que se acerca a la univocidad, como la imagen, lo que oscila entre la univocidad y la equivocidad, como el diagrama, y lo

¹⁷⁸ BEUCHOT Puente, Mauricio (1996) "Sobre la analogía y la filosofía actual", en: *Analogía Filosófica*. 10/1 (s/r).pp.61-76.

¹⁷⁹ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997a) "5 Para una hermenéutica analógico-icónica útil a la investigación en las ciencias humanas", en: Op.cit.,p.48.

¹⁸⁰ Ibid.,p.49.

¹⁸¹ Ibid., p.51-52.

que se acerca a la equivocidad, como la metáfora, pero sin caer en dicha equivocidad. Con eso, la iconicidad-analogicidad permite encontrar la discursividad cercana a lo unívoco donde ésta se requiere, de manera casi axiomática, y obliga a un tipo de significatividad de tipo apegado al modelo, como la que tiene la imagen icónica, aunque no sea mera copia. Permite además una interpretación que no se queda en la estructura discursiva aparente o superficial de un texto, sino que avanza a su estructura profunda, por la semejanza de relaciones, como en el diagrama, y no sólo con el modelo de la imagen.

A esta hermenéutica analógico-icónica se le podría llamar también hermenéutica del límite, o limítrofe¹⁸², pues trata de poner un límite a la univocidad y a la equivocidad, y además se coloca en el límite donde la univocidad y la equivocidad se tocan, recupera algo de cada una generando algo nuevo. Así, la analogía y la iconicidad nos colocan en el límite donde se juntan el hombre y el mundo, en el límite del lenguaje y del ser, de la natura y la cultura. Por eso se puede tener hermenéutica y ontología.

La utilización del pensamiento desde la analogicidad nos hace abrir las posibilidades de la verdad dentro de ciertos límites, nos da la capacidad de tener un múltiple sentido de interpretación de un texto, sin permitir cualquiera, y que los que se integren sean jerarquizados según sus formas de aproximación; justamente esa jerarquía y esa proporción son elementos fundamentales de la analogía. Su aplicación se ha hecho por distintas ramas del conocimiento tales como la antropología, la ética, la política, la educación y la filosofía de la cultura, particularmente en el estudio sobre el pluralismo cultural; en este último se hace frente a las dos posturas más recientes del multiculturalismo, como lo son: el liberal individualista, con Joseph Raz, Fernando Salmerón, Javier Muguerza y Ernesto Garzón Valdés, y el multiculturalismo comunitarista, con Charles Taylor y Luis Villoro, a través de un modelo interpretativo analógico que se inclina más por un multiculturalismo pluralista analógico propuesto por Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot que, como éste último señala¹⁸³, sin caer

¹⁸² *ibid.*, p.53.ss.

¹⁸³ BEUCHOT, Mauricio (2001) "Cátedra Patrimonial", en: *Seminario de Hermenéutica e Investigación*. México. UPN.

en el relativismo extremo nos ayuda a comprender que a través del mestizaje se conforma nuestra identidad pues es lo que une a nuestra historia latinoamericana, lo que forma parte de una cultura, a veces híbrida y compleja; proponiendo para ello un estado plural que admita varias culturas sin cometer injusticia con ninguna de ellas.

El modelo analógico como un tipo de representación social en la educación

A riesgo de irrumpir en los presupuestos teóricos de la hermenéutica analógica creo que **la noción de analogía puede ser considerada como un tipo de representación social en la educación, al pensarla no sólo como una elaboración mental sino simbólica de la realidad que se crea y recrea en el curso de las interacciones;** en tanto permita una búsqueda de equilibrios, entre los mentales y simbólicos de la realidad; las RS como construcción integran una serie de elementos: los cognitivos, sociales, afectivos, de valores, creencias, actitudes y, fundamentalmente, los simbólicos, que van más allá de la reproducción en la conciencia de percepciones anteriores y más que verlo como un modelo relacional lo veo como un procedimiento heurístico que recupera semejanzas en la proximidad de las diferencias; "[...]es una búsqueda de la posibilidad de atender a las diferencias, a la diversidad de sentidos y a la diversidad de las interpretaciones, sin caer en la dispersión relativista del significado..."¹⁸⁴

Esta forma de trasladar la noción de analogía nos permite promover una forma distinta de entendimiento, de comprensión y diálogo, y por lo tanto de argumentación al enfrentar a las dos opciones filosóficas presumiblemente incompatibles y hasta opuestas en el ámbito educativo: el universalismo o univocidad y el particularismo o equivocidad, que en su enfrentamiento pierden su posible enriquecimiento entre lo prescriptivo y lo cotidiano de la práctica educativa. La hermenéutica analógica no se cierra a una sola realidad ya que no hay un único modo de apreciarla, reconocerla o entenderla; es por ello que intento establecerla como otra forma de representación

¹⁸⁴ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997a) "3. Hacia un modelo de hermenéutica analógica", en: Op.cit.,p.32.

social que nos permita mantener una apertura hacia lo múltiple y diverso en las actuaciones de los sujetos, pues a partir de sus manifestaciones externas podemos reconocer la existencia híbrida o barroca no sólo del mundo social sino de la interioridad significativa de los sujetos, esta perspectiva de la hermenéutica nos permite colocarnos en un orden distinto al univocista y al equivocista para comprender el mundo institucional a través de los sentidos y significados que construyen los sujetos en torno a sus prácticas.

Si bien las RS transitan de un plano constituido que se transforma en formas de pensar para intervenir en la vida institucional desplazándose de lo dado a lo dándose por su carácter simbólico que produce diversos sentidos, es en el ambiente de intercambio y comunicación donde se depositan histórica y culturalmente un conjunto de normas, valores, creencias, tradiciones, hábitos, costumbres y símbolos que se constituyen en los elementos fundamentales para construir sentidos compartidos a partir de las visiones particulares de los sujetos; que al tejerse se convierten en la memoria colectiva, como patrones de actuación de un colectivo; constituyendo parte de la cultura escolar, a veces híbrida y compleja como lo veremos en el capítulo cuatro, que conforma la identidad de ser de un grupo de profesores normalistas.

Se trata de que a partir de reconocer las formas en cómo los sujetos damos sentido y significado a la realidad, en este caso la escolar, se construya una visión más holística del pensar, de desarrollar una razón acompañada con los otros en el diálogo, en la búsqueda con los otros, en compañía con los demás; ello nos obliga a desarrollar un razonamiento analógico que recupere la noción pitagórica de proporcionalidad para ayudarnos a valorar y rescentrar la realidad escolar.

La hermenéutica barroca. Un acercamiento desde Samuel Arriarán

Samuel Arriarán, filósofo contemporáneo mexicano, interesado en la necesidad de revalorar el proyecto democrático latinoamericano que enfrente los procesos actuales

de hibridación cultural, propios de una posición eurocentrista intolerante hacia los principios de otras culturas, y desde una racionalidad no occidental acompañado de la presencia de las teorías hermenéuticas centradas en la acción simbólica, irrumpe en la construcción de planteamientos filosóficos de la modernidad y posmodernidad con la teoría de la hermenéutica barroca; misma que desarrolla en dos dimensiones; la primera, refiere una racionalidad simbólica que cuestiona la visión univocista del mundo que está homogeneizando la cultura occidental y busca en la filosofía del barroco latinoamericano una postura distinta, que no caiga en la univocidad ni en la equivocidad sino en la pluralidad de sentido al replantear el concepto de cultura¹⁸⁵ a partir de la comprensión de otras realidades.

La segunda, es su aplicación a la educación¹⁸⁶, al inscribirla como estrategia de democracia y participación ética que, sin anular la pluralidad cultural y la diferencia, rescentra el análisis de la cultura como elemento fundamental del multiculturalismo¹⁸⁷ para la construcción en una nueva práctica pedagógica, más humana y sensible al Otro; invitándonos a una comprensión humana distinta, centrada en una hermenéutica del diálogo.

Al relacionar la hermenéutica, el barroco y el multiculturalismo, más allá de la mera exploración de las tradiciones culturales indígenas y de la presencia de los valores de la modernidad occidental, Arriarán busca generar procesos educativos que giren en torno a la formación multicultural de los profesores; en donde la hermenéutica barroca sirva como "[...]herramienta metodológica -que ayude a- revalorar los mitos y valores de culturas diferentes de la cultura europea occidental, -para una- mejor comprensión, ayudando a fundamentar el carácter emancipatorio -y a- disminuir o eliminar el univocismo existente en el proceso pedagógico..."¹⁸⁸, cuya presencia determina cada vez más la vida institucional.

¹⁸⁵ ARRIARÁN Cuellar, Samuel (1999) Op. cit., p.121.

¹⁸⁶ Insistencia que refrenda y trata de viabilizar permanentemente en el Seminario de Investigación y Hermenéutica, el cual coordina en la Unidad Ajusco de la UPN.

¹⁸⁷ "[...]El multiculturalismo, alude a la posibilidad de desarrollar dentro de un marco democrático una diversidad de identidades, valores y formas culturales." ARRIARÁN Cuellar, Samuel en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999a) Op.cit.,p.18.

¹⁸⁸ ARRIARÁN Cuellar, Samuel "Hermenéutica, educación y multiculturalismo", en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999b) Op.cit.,pp.112 y 113.

La hermenéutica barroca, como Arriarán señala, es una filosofía del juego, de la imaginación creadora y de la libertad¹⁸⁹; lo barroco no sólo es una dimensión de temporalización histórica, pues no se limita a un estilo artístico; es una "[...]forma cultural o conjunto de comportamientos humanos, que se generan de manera desigual en distintos lugares y momentos históricos."¹⁹⁰ Es simbolización de lo otro con lo humano, de alegorizaciones del contexto, no sólo opuestas sino contrapuestas¹⁹¹ que nos permiten generar una actitud diferente ante la sociedad, la cultura, el sujeto y sus prácticas, al desarrollar una racionalidad diferente más allá del conjunto de supuestos racionalistas técnico-instrumentalistas que median las relaciones entre individuo o grupos con la sociedad amplia. Es justamente la búsqueda de otra forma de actuar que se constituya en una modernidad distinta surgida del *ethos* barroco latinoamericano¹⁹², que comprenda otra forma de ser distinta a la universal, es la constitución de una identidad que de lugar a una diferenciación¹⁹³, ya sea de situaciones geográficas o históricas o de fusión; es mestiza, en tanto su pluralismo cultural¹⁹⁴ le es recuperado en esta nueva forma.

La historia del hombre occidental inició su desarrollo moderno implantando una tradición eurocentrista definida principalmente en el siglo XIX, el surgimiento y consolidación de la racionalidad moderna presentó el concepto de ciencia unívoca como una base sobre la cual se ubican las distintas comprensiones en los procesos sociales para establecer desde el logos universal univocista un concepto y visión de historia, sociedad y sujeto como si fuera una identidad homogénea; a diferencia de esta postura, la propuesta teórica de Samuel Arriarán¹⁹⁵ de una hermenéutica barroca¹⁹⁶,

¹⁸⁹ ARRIARÁN Cuellar, Samuel "Introducción", en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999a) Op.cit.,p.11.

¹⁹⁰ "Barroco y Neobarroco en América Latina", en: Ibid.,p.60.

¹⁹¹ ECHEVERRÍA, Bolívar (1998) Op.cit.,p.23.

¹⁹² ARRIARÁN Cuellar, Samuel "Barroco y Neobarroco en América Latina", en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999a) Op.cit.,p.59.

¹⁹³ Ibid.,p.86.

¹⁹⁴ ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999b) Op.cit.

¹⁹⁵ Su pensamiento filosófico es enriquecido con los planteamientos de los principales exponentes de la filosofía como Paul Ricoeur, Ernst Cassirer, y Charles Tylor; de las ciencias sociales con Pierre Bourdieu, Michel de Certeau y de la antropología posmoderna norteamericana con Clifford Geertz y James Clifford; así como de Serge Gruzinski, Bolívar Echeverría, Octavio Paz, entre otros. Recientemente ha realizado acercamientos con los trabajos de Mauricio Beuchot Puente, con quien ha producido varias obras entre las que destacan: Filosofía, Neobarroco y Multiculturalismo y Virtudes, Valores y Educación Moral.

¹⁹⁶ "[...]La singularidad barroca reside en la convivencia y el afán por rescatar el mestizaje cultural." GRUZINSKI, Serge (1996) "El pasado mexicano como pretexto y disfraz simbólico", en: *Los caminos del mestizaje*. México. CONDUMEX. p.61.

que recupera la filosofía mexicana y latinoamericana, intenta ser una respuesta a la crisis de sentido de la posmodernidad y, en donde sus manifestaciones inscritas en la vida cotidiana las sentimos y vivimos como un factor clave de las transformaciones sociales y culturales.

Ante la globalización que ha intentado homogeneizar prácticas culturales negando la existencia de otras culturas, se constituye la hermenéutica barroca, una nueva forma de racionalidad distinta a la de la razón ilustrada de la modernidad que ayuda al esclarecimiento de nuestra diversidad cultural¹⁹⁷, en donde lo simbólico y el mestizaje cultural abren nuevas posibilidades de entender y comprender las relaciones culturales del hombre latinoamericano en los complejos procesos de interacción entre sus tradiciones y la cultura occidental.

Las culturas indígenas¹⁹⁸ latinoamericanas y europeas conviven en un mismo espacio, son vecinas; desafían la armonía entre forma y contenido, se transforman reproduciéndose, se desplazan más allá de la mera transposición europea e indígena; su hibridez constituye un tipo de mestizaje como "...una fusión de identidades culturales -y de- interpenetración de sustancias históricas ya constituidas..."¹⁹⁹; justamente es en

¹⁹⁷ ARRIARÁN Cuellar, Samuel (1999) "Introducción", en: Op.cit.,p.19.

¹⁹⁸ México tiene conjuntamente con Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador el mayor peso continental de población indígena que hace que se reconozca como un país multicultural y pluriétnico. Existen 56 pueblos indígenas en 23 de los 31 estados del país, aunque 9 estados concentran el 84.2% del total nacional, con 11 pueblos indígenas mayoritarios; estos estados son: Oaxaca, Veracruz, Chiapas, Puebla, Yucatán, Hidalgo, México, Guerrero y San Luis Potosí. Entre los pueblos indígenas más representativos se encuentran: el náhuatl, maya, mixteco, zapoteco, hñahñu, tseltal, tontonaco, mazateco, chol y mazahua. SEP. *Situación del enfoque intercultural y de la educación intercultural bilingüe en México*. México. SEP. p.6.

En el año 2000 se registraron: Náhuatl-1 448 936, Maya-800 291, Zapoteco-452 887, Mixteco-446 236, Tzotzil-297 561, Otomí-291 722, Tzeltal-284 826, Totonaca-240 034, Mazateco-214 477, Chol-161 766, Huasteco-150 257, Mazahua-133 430, Chinanteco-133 374, Purépecha-121 409, Mixe-118 924, Tlapaneco-99 389, Tarahumara-75 545, Zoque-51 464, Amuzgo-41 455, Chatino-40 722, Tojolabal-37 986, Mayo-31 513, Huichol-30 686, Tepehuán-25 544, Cora-16 410, Huave-14 224, Cuicateco-13 425 y Yaqui-13 317. Otras lenguas indígenas en México 256 737 (zapoteco, zapoteco de Cuixtla, zapoteco de Ixtlán, zapoteco del Istmo, zapoteco del rincón, zapoteco sureño, zapoteco vallista y zapoteco vijano, mixteco, mixteco de costa, mixteco de la Mixteca Alta, mixteco de la Mixteca Baja, mixteco de la zona mazateca, mixteco de Puebla y tacuate, chinanteco, chinanteco de Lalana, chinanteco de Ojitlán, chinanteco de Petlapa, chinanteco de Usila y chinanteco de Valle Nacional) INEGI (2001) "Principales lenguas", en: *1970-2000. XII Censo General de Población y Vivienda. 2000. Tabulados Básicos*. Aguascalientes. Ags. INEGI. <http://www.inegi.gob.mx/>

"[...]Los datos censales del año 2000 registran casi 7.3 millones de indígenas, quienes hablan más de 85 lenguas diferentes o variantes dialectales. Del total, hay más de 1.4 millones de niños indígenas en edad de recibir servicios de educación básica (de 5 a 14 años) En el año 2001 se estimó que 1.104.645 menores asistieron al preescolar y a la educación primaria indígena y un número indeterminado de alumnos se encuentra incorporado en el sistema regular. Poco más del 50% de la población indígena de 15 años o más no tienen estudios completos de educación primaria. El 40% de los niños indígenas habitan en zonas urbanas y a la fecha sólo de han desarrollado esfuerzos aislados de formación y apoyo a docentes que les permitan detectar las diferencias culturales de sus alumnos, atenderlas adecuadamente y utilizar la realidad multicultural del aula como ventaja pedagógica..." PODER EJECUTIVO FEDERAL (2001) "Tercera Parte.Subprogramas Sectoriales.1. Educación Básica. 1.1 Situación de la educación básica y normal. Principales grupos vulnerables de la población nacional", en: *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una Educación de Buena Calidad para Todos. Un Enfoque Educativo para el Siglo XXI*. México. PEF-SEP.pp.108-109.

¹⁹⁹ ECHEVERRÍA, Bolívar (1998) "En torno al *ethos* barroco", en: Op. cit.,p.30.

lo barroco donde convergen numerosas influencias tanto en los procesos sociales como en el quehacer educativo; a través de la fusión cultural española e indígena se implican una pluralidad de mundos, ya que a través de la tradición española se asimila la herencia árabe²⁰⁰, se forma un nuevo *ethos*, un *ethos* barroco.

De acuerdo con algunos filósofos, en Latinoamérica la figura del mestizo es lo que conforma la identidad como cruce cultural y lo que permite interpretar el mundo desde otras formas no tan racionalistas al estilo occidental; ese choque cultural es el punto central que corresponde a la crisis social, ideológica, de fuerza de poder, de similitudes y diferencias del encuentro entre la modernidad y la tradición; no reconocer esto implicaría separar la constitución misma del sujeto moderno latinoamericano, por lo que se requiere reexaminar, como señala Serge Gruzinski²⁰¹, los nexos que corren la modernidad latinoamericana como una estructura barroca y neobarroca, ya que América Latina por su carácter híbrido es un continente posmoderno desde el momento de la conquista.

Más allá de la mera sensibilización social, Arriarán nos invita a asumir otra actitud en nuestra cultura y en nuestro actuar al desarrollar como eje central de reflexión lo que ha llamado: Una nueva modernidad alternativa²⁰², que da forma a un nuevo *ethos*, el *ethos* barroco, en ella debate la cuestión indígena frente a la lucha contra el capitalismo salvaje impuesto por el neoliberalismo, poniendo en la mesa de discusión las categorías de cultura, pluriculturalidad e interculturalidad; incorpora igualmente la presencia del socialismo desde Latinoamérica conjugando lo mejor de su tradición, rescatándolo para fundamentar el rechazo a los caminos equivocados que están conduciendo a la catástrofe de la modernidad pues, como señala el autor, hace falta redefinir la modernidad desde América Latina.

²⁰⁰La civilización árabe ha configurado casi tanto la cultura española como la latina, en castellano el 60% de los arabismos empiezan con al (el artículo el). En el ámbito económico la herencia árabe incluye: la agricultura (alfalfa, alcachofas, algodón...), la alimentación (albóndigas, almíbares...), la industria química (alcoholes, alquitranes, almidones...), la industria de la construcción (albañiles...), la industria del confort (almohodas, alfombras...) y en la economía urbana (alcantarillas, alquileres, albaranes...) ROCA, Francesco (1997) *El País Cataluña* p.2.

²⁰¹ GRUZINSKI, Serge (1994) "De la imagen barroca a la imagen electrónica", en: *La guerra de las imágenes*. De Cristobal Colón a Blade Runner (1492-2019) México. FCE.p.214.

²⁰²ARRIARÁN Cuellar, Samuel (2001) "Introducción. Del Estado nacional al estado plural y multicultural", en: *Multiculturalismo y Globalización. La cuestión indígena*. Colección Textos. No. 23. México. UPN.p.10.

Esta modernidad alternativa, como la llama Arriarán, intenta ser una respuesta a la crisis de sentido de la posmodernidad, distinta a la de la razón ilustrada de la modernidad donde lo simbólico y analógico nos abre nuevas posibilidades de entender y comprender el mestizaje cultural y las relaciones culturales del hombre latinoamericano en los complejos procesos de interacción entre sus tradiciones y la cultura occidental, es una hermenéutica del símbolo que ayuda al esclarecimiento de nuestra diversidad cultural.²⁰³

La hermenéutica barroca de Arriarán busca generar procesos que giren en torno a la formación de un multiculturalismo cultural analógico²⁰⁴; ciertamente se requiere de un debate abierto de los filósofos y educadores, en donde la hermenéutica como herramienta metodológica²⁰⁵ ayude a revalorar los mitos y valores de culturas diferentes a los de la cultura europea occidental para adquirir una mejor comprensión que fundamente el carácter emancipatorio y permita disminuir o eliminar el univocismo existente en el proceso social y pedagógico, lo que plantea la necesidad de pensarlo y construirlo desde la filosofía multicultural.

Aunque nuestra historia se haya desarrollado en el ámbito de la modernidad capitalista, existen otras racionalidades o sensibilidades distintas a la occidental²⁰⁶ ya que un factor que ha frustrado el proceso de modernidad en América Latina lo constituye "[...]la subsistencia de condiciones de marginación económica, y la ausencia de un proyecto de integración nacional -que recupere- la problemática de la subsistencia de los elementos premodernos representados por los valores de las culturas indígenas -lo que induce a- construir un nuevo Estado pluricultural y pluriétnico."²⁰⁷

²⁰³ ARRIARÁN Cuellar, Samuel (1999) "Introducción", en: Op.cit.,p.19.

²⁰⁴ El pluralismo analógico barroco, busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia. Esta posición es defendida por Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán. Cfr. BEUCHOT Puente, Mauricio (1999a) "Hacia un pluralismo cultural analógico que permita la democracia", en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999a) Op, cit.,pp.193ssg. y ARRIARÁN Cuellar, Samuel (2001) "Cap.2. Mestizaje y multiculturalismo", en: Op.cit.,pp.29-36.

²⁰⁵ ARRIARÁN Cuellar, Samuel "Hermenéutica, educación y multiculturalismo", en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999b) Op.cit.,p.112.

²⁰⁶ Ibid.,p.30.

²⁰⁷ "Cap.1. Nación. Modernidad y globalización", en: Ibid.,p.25

Esta nueva forma de mirar al multiculturalismo propone pasar de la resistencia y la denuncia de la cuestión indígena en México y América Latina a una tarea urgente de acción conjunta, sobre todo para quienes nos dedicamos a la educación, a la construcción de algo nuevo, a través de **la reafirmación del ideal socialista**, como búsqueda de una sociedad libre de toda explotación y opresión social, étnica o de género, pues es a partir de la solidaridad de los seres humanos y de los pueblos que se da la posibilidad de participar directamente en la reorientación del rumbo político, económico y social de México y porque implica cuestiones históricas, ideológicas y éticas que hacen de la naturaleza humana una fuerza potencialmente transformadora de la realidad social.

El pensamiento barroco exige la construcción de nuevas formas de leer lo cultural, pues hasta hoy lo que ha hecho es unificar y homogeneizar las culturas bajo un mismo modelo univocista, así como de enfrentar planteamientos que la posmodernidad ha colocado como falsas posibilidades en identidades extremas. La hermenéutica analógica barroca nos da herramientas para realizar procesos heurísticos en la investigación pues ya no se trata de verificar, comprobar o explicar datos empíricos, sino dar lugar a otro tipo de interpretaciones que reconozcan la multiplicidad de lo cultural y el papel de lo simbólico en la conducta humana.

Las fusiones culturales que se producen día a día con los procesos de globalización requieren ser comprendidas más allá de recuperar o conservar ciertas tradiciones o de generar nuevas integraciones culturales o de caer en posturas extremas que exaltan los símbolos étnicos o nacionales; si creemos que somos capaces de construir un mundo más plural desde un horizonte distinto hoy más que nunca necesitamos repensar y replantear el proceso de occidentalización que permea la política económica, social y educativa.

La situación en que nos encontramos actualmente es consecuencia natural del agotamiento del modelo neoliberal y del descontento popular generalizado contra sus políticas excluyentes; coincidimos con Arriarán en **no aceptar que el capitalismo sea**

el único camino posible para la humanidad y que no exista otra posibilidad de reformas democráticas, sociales y educativas que hagan frente a la tradición occidental del logos universal univocista que ha definido un concepto y visión de historia, sociedad y sujeto desde una identidad homogénea.

Con las categorías de analogía y barroco propuestas por los filósofos Beuchot y Arriarán, la hermenéutica analógica barroca no implica sólo comprender las relaciones de fuerzas y luchas simbólicas, sino encontrar su parte proporcional recuperando lo mejor de cada cultura en su nueva forma mestiza; esto plantea una forma de enfrentar la racionalidad centrada en el logos en relación al conocimiento explicativo y predictivo que deja fuera y hasta anula lo que se construye desde el *ethos* híbrido; es decir, el conocimiento mágico, artístico, religioso y mítico, pues es lo que nos da la posibilidad de acceder a nuevos planos del conocimiento a través de lo simbólico y de valorar nuevos lenguajes.

Considero que la hermenéutica analógica barroca se aproxima a la hermenéutica fenomenológica, pues el sentido de la comprensión es considerada no sólo una forma de conocimiento sino parte del ser humano y de su devenir histórico; es decir, parte del contexto social, cultural e histórico del autor y del intérprete; por lo que el comprender no es sólo un método sino una forma de convivencia, es un ejercicio que nos acerca más a la realidad; entonces **la hermenéutica no es sólo un método sino una forma de convivencia** por la que se accede a las reglas que gobiernan la conducta individual y las prácticas sociales de los sujetos, pues como veremos en las entrevistas que realizamos con los profesores de la ENSM que no sólo demandan nuevos conocimientos para su actualización sino también mejores relaciones en la vida social e institucional.

La noción de hibridez versus lo barroco

¿Hibridación, híbrido o mestizaje? Cuando se habla de hibridación²⁰⁸ regularmente se refiere a ella como un proceso en el que determinadas formas se van separando de las prácticas existentes para recombinarse en otras nuevas o como una condición donde lo popular o folklórico se combina con la cultura dominante. Al tratar de clarificar la noción de hibridez de la de mestizaje inscrita en lo barroco, encontramos que se ha asociado con términos como aculturación, fusión, sincretismo en cuestiones religiosas, transculturación, heterogeneidad o realismo mágico, y mestizaje, entre otros; algunos estudios la han aplicado a identidades raciales, políticas, religiosas, culturales y mezclas interculturales

Más allá de la heterogeneidad o la mezcla cultural, lo híbrido implica con frecuencia un escándalo, un desorden excepcional por razones religiosas o racistas y en este caso se ha degenerado en un sentido peyorativo y como parte de las dicotomías entre lo moderno y lo tradicional, el desarrollo y el subdesarrollo, el primer y el tercer mundo, o aquellas que no sólo combinan elementos étnicos o religiosos sino que producen otros por la combinación de productos de las tecnologías avanzadas y los procesos sociales modernos y los posmodernos.

Al aplicarse en América Latina es regularmente para referirse a cruces raciales y formas transculturales, como una pluralidad y coexistencia de tradiciones culturales y grupos étnico-raciales distintos, lo que para algunos autores es considerada como América mestiza o a través de los colonizadores españoles y portugueses, ingleses y franceses, con indígenas americanos y los esclavos trasladados desde África hizo que el mestizaje se constituyera en un proceso fundacional en las sociedades del llamado nuevo mundo.

²⁰⁸ "Producción de un híbrido como resultado de la unión de dos individuos de constitución genética distinta..." ORTELLS (1990) *Gran Diccionario Enciclopédico Universal*. Tomo V. Barcelona. ORTELLS.p.2629.
"En su acepción general de mestizo, se designa para los mestizajes o cruces..." PLANETA-AGOSTINI (1987) *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales*. Tomo III. Barcelona. PLANETA-AGOSTINI.p.1328.

De una manera u otra, su connotación refiere fusiones, cohesiones o mezclas hasta convertirse en una tendencia homogeneizadora propia de una racionalidad tecnocrática del neoliberalismo que no sólo fragmenta, y segrega sino que acrecienta la desigualdad en distintos niveles de la modernización social; algunos críticos de la cultura la consideran una construcción ideológica que oculta las divisiones raciales y la desigualdad económica para mantener el status quo.

Algunos elementos de las raíces históricas de la hibridez

La hibridación fue utilizada por Plinio el Viejo al referirse a los migrantes que llegaban a Roma en su época. Varios historiadores y antropólogos mostraron el papel clave del mestizaje en el Mediterráneo desde los tiempos clásicos de Grecia.²⁰⁹

Lo híbrido, más allá de su origen biológico-genético en 1870 con Mendel al **fertilizar hibridaciones**, mostró el enriquecimiento en la producción de fenotipos a partir de cruzamientos genéticos en botánica para aprovechar características de células de plantas diferentes a fin de mejorar su crecimiento, resistencia, calidad y el valor económico y nutritivo de alimentos derivados de ellas. Otro ejemplo se da en la hibridación de café, flores, cereales y otros productos para acrecentar la variedad genética de las especies y mejorar sus posibilidades de sobrevivencia ante cambios de hábitat o climáticos.²¹⁰

Al trasladarla de la biología al análisis sociocultural ganó campos de aplicación, afortunadamente perdiendo su sentido de univocidad; por ejemplo en la teoría de la cultura, los estudios sobre hibridación han modificado las concepciones sobre identidad, cultura, diferencia, desigualdad, multiculturalidad, tradición, modernidad, lo local, lo global, etc. Actualmente se emplean términos tales como heterogeneidad,

²⁰⁹ LAPLANTINE, F. y Nouss, A. (1997) *Le métissage*. París. Dominos.

²¹⁰ OLBY, Robert C. (1986) "Historiographical problems in the history of genetics", en *Origins of Mendelism*. s/r.

diferencia y diversidad que representan algunos de los conceptos a través de los cuales se describen los procesos de hibridación. Ejemplo de ello es el aporte bajtiniano en su teoría de la cultura popular que busca un sentido distinto de la vida desde la perspectiva literaria hasta la filosófica de la creación artística, en ella establece una relación necesaria entre el arte y la vida; toda vez que lo que se construya en el arte debe ser recuperado, enriquecido y renovado desde la vida cotidiana.

Centra su estudio en el lenguaje verbal a través de enunciados y géneros del discurso en las relaciones dialógicas y en los significados implícitos como un lugar híbrido²¹¹ en donde se enfatiza fundamentalmente lo social e ideológico y lo lleva al orden de la literatura como construcción lingüística. El híbrido de Bajtín es un principio como condición básica de toda comunicación y creación significativa de los actos de habla en donde se da valor a aquellas voces que se encuentran entre tradiciones históricamente separadas de los lenguajes cultos y populares, en los choques de la cultura oficial y la cultura popular, y por el contacto de los mitos y el carnaval.

Para este autor **el híbrido es la pluralidad de voces** que se da con el dialogismo, el cual existe en una zona fronteriza entre los espacios socio-culturales y los socio-lingüísticos, cuyas delimitaciones articulan historia y literatura, y donde **los hablantes interactúan y las voces desembocan en una polifonía**. Es gracias a ese intercambio de voces que reproducimos, manipulamos y citamos; nuestro propio lenguaje es polifónico, toda comunicación posee dimensiones sociales, la polifonía radica en nuestro propio mundo comunicativo ya que el lenguaje es por naturaleza polifónico y dialógico y su signo lo ideológico. La dialógica de Bajtín proyecta un mundo abierto en lucha contra las estructuras rígidas, la dialogía supone comunicarse con el otro, es una forma de comprender el mundo en simultaneidad: el multilingüismo y el carnaval es la esencia de la vida corporal, el desenfreno de lo bajo material y corporal, es como se hacen presentes la pluralidad de discursos, clases, etnias y géneros que pueblan el mundo, que es uno conformado desde la multiplicidad.

²¹¹BAJTIN Mijaíl, Mijáilovich (1999) *Estética de la creación verbal*. México. S. XXI.

Por ello, el lenguaje se inscribe en la comunicación social, en el intercambio, en el acto comunicativo, escrito o hablado; pues "[...]el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la actividad humana..."²¹², en situaciones concretas de interacción social en las que el individuo se encuentra involucrado dentro de esa esfera determinada; "[...]las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua, por eso el carácter y las formas de su uso tan multiformes como las esferas de la actividad humana..."²¹³

La idea de la objetivación de las formas de la vida nos permite observar el sentido y la estructura que se esconden tras las representaciones sociales y el sentido común; parafraseando a Bajtín, las representaciones sociales sólo pueden ser concebidas dialógicamente entre ellas; la noción de dialogía es dinámica, establece la relación entre enunciados, voces individuales y colectivas, lo dialógico concierne a la interacción entre los sujetos parlantes. Supone, a la vez, una articulación que incorpora las voces del pasado, la cultura y la comunidad en tanto hay una coparticipación de la palabra entre el hablante y el interlocutor; la palabra se orienta hacia el destinatario, se mueve hacia la otredad, porque es desde el otro y desde la colectividad que la palabra se puede actualizar, presupone ese reconocimiento necesario de la palabra ajena.

La dialogía supone la pluralidad del sujeto y la necesidad del otro. Ser significa comunicarse, ser para otro y a través del otro, el hombre no dispone de un territorio en el que es soberano. Siempre mirándose a sí mismo descubre los ojos del otro o ve con los ojos de ese otro; "...el yo y el otro son las principales categorías de valor que hacen que se vuelva posible cualquier apreciación real..."²¹⁴; tales categorías suponen una concepción dialógica en donde el lenguaje cumple una función esencial en la conformación de los fenómenos sociales y culturales de todo tipo. El lenguaje es social en toda instancia expresiva e intersubjetiva; nunca neutra ni sin destinatario. El yo es

²¹² "El problema de los géneros discursivos", en: Ibid.,pp.248.

²¹³ Ibid.,pp.248.

²¹⁴ "El problema del autor", en: Ibid.,p.164.

por naturaleza polifónico y se comunica en una amalgama de voces que tienen orígenes diversos. Somos nosotros, nunca el yo individual y autónomo.

De igual manera, la cuestión de híbrido ha sido usada en discusiones sobre identidad cultural; en 1928 Robert Park sociólogo de la Universidad de Chicago hablaba **del híbrido cultural, refiriéndose al fenómeno de migración humana y al estatuto del individuo marginal**. Para este autor el híbrido cultural es el tipo de personalidad que caracteriza al hombre marginal; o sea, al inmigrante que debe encontrar su lugar en una nueva sociedad; este hombre marginal vive y comparte íntimamente tradiciones de diferentes sociedades; su conflicto es entre un yo escindido representado por las tradiciones de su lugar de procedencia y el nuevo yo, que incorpora nuevas pautas culturales de tal manera que se comparten e incorporan tradiciones, formas y prácticas de diferentes sociedades.

Se recurre al término hibridación para identificar lo que sucedió desde que Europa se expandió hacia América²¹⁵, ciertamente no de un encuentro pacífico o de concurrencia de diversidad cultural y religiosa sino de violencia extrema por la presencia de países mediterráneos de Europa, principalmente de España a América; lo indígena, europeo y las migraciones africanas constituyeron fusiones de hábitos, creencias y formas de pensamiento de lo latino-americano, aún cuando América Latina siempre ha sido híbrida. Este ámbito ha sido abordado por autores como el antropólogo francés Jean-Loup²¹⁶, quien lo denomina la lógica mestiza (*logique métisse*), no en el sentido de mezcla racial sino en el de **hibridez cultural como el paradigma que corresponde a las prácticas culturales producto del mestizaje cultural**.

A diferencia de entender a la hibridez como mezcla racial, desde su sentido etimológico de cruces raciales, que se consideraba como una transgresión de gran significado peyorativo que estaba estrechamente vinculada con la mezcla racial y la contaminación de la sangre, Amaryll Chanady²¹⁷, en el campo de la literatura latinoamericana en la

²¹⁵ GRUZINSKI, Serge (1999) *La pensée métisse*. París. Fayard.

²¹⁶ LOUP, Jean (1990) *Logiques métisses*. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs. Payot. París. pp.10-11.

²¹⁷ CHANADY, Amaryll (1997) "La hibridez como significación imaginaria", en: *Meeting of the Latin American Studies*. April 17-19. Guadalajara. Mexico.

introducción de *Latin American Identity and Constructions of Difference* (en 1994), se refiere al híbrido como la tercera característica constitutiva de la identidad en América Latina; es decir, lo híbrido va más allá del mestizaje como cruce racial y cultural al darle una existencia de significaciones imaginarias que rigen en un momento dado la autorepresentación de una colectividad.

La significación imaginaria latinoamericana aparece como una noción de multiculturalidad que se da a través de una estrecha relación entre diversas prácticas ideológicas y un imaginario social en donde se puede diferenciar el yo colectivo y el otro. La noción de hibridez se inserta en una larga tradición del imaginario social latinoamericano formado por la percepción de innumerables mezclas, estrategias ideológicas concebidas y por construcciones de comunidades imaginarias que se diferencian de las metrópolis.

Cornejo Polar²¹⁸ por su parte, señala que a través de la categoría de heterogeneidad sociocultural se pueden comprender las dinámicas sociales y culturales de América Latina, desde la conquista hasta los períodos de nuestra modernidad y explica las relaciones interculturales más que como una síntesis, como contradicciones, donde los elementos conflictivos no se armonizan sino se recodifican al resistirse a la homogenización. De igual manera, el crítico literato cubano-americano Román de la Campa en "Transculturación y posmodernidad"²¹⁹ establece políticas de montaje en torno a Latinoamérica a partir de la teoría poscolonial de Homi Bhabha²²⁰ quien señala que la hibridez contesta el pluralismo del signo nacional, en el que la diferencia (lo otro) reaparece como lo mismo (lo uno).

La noción de cultura híbrida en García Canclini²²¹ se refiere a una **articulación más compleja de tradiciones y modernidades²²², diversas y desiguales, en América**

²¹⁸CORNEJO Polar, Antonio (1978) "El indigenismo y las literaturas heterogéneas, su doble estatuto sociocultural", en: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. No.7-8. pp.7-21.

²¹⁹ DE LA CAMPA, Román (1995) "Transculturación y posmodernidad: ¿destinos de la producción cultural latinoamericana?", en: *Memorias: Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana*. La Paz Plural. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UMSA.

²²⁰ BHABHA, Homi (1990) "Dissemination", en: *Nation and Narration*. Londres. Routledge. pp.291-322.

²²¹ "[...]Abarca diversas mezclas interculturales -no sólo las raciales a las que suele limitarse "mestizaje" -y porque permite incluir las formas modernas de hibridación mejor que sincretismo, fórmula referida casi siempre a fusiones religiosas o de movimientos

Latina, en la cual la condición sociocultural de lo moderno, lo postmoderno²²³ y lo tradicional coexisten generando no sólo múltiples lógicas de desarrollo sino un tipo de identidad fragmentada; para este autor la hibridación es un proceso donde **el capital cultural heredado se enfrenta a nuevas condiciones materiales de existencia que se van transformando para resolver conflictos de orden social, económico y cultural**; en el que "[...]existe una jerarquía de los capitales culturales, el arte vale más que las artesanías, la medicina científica que la popular, la cultura escrita que la transmitida oralmente... la reformulación del patrimonio en términos de capital cultural tiene la ventaja de no representarlo como un conjunto de bienes estables y neutros... sino como un proceso que, como el otro capital, se acumula, se reconvierte, produce rendimientos y es apropiado en forma gradual por diversos sectores..."²²⁴; la cual es una condición básica de los procesos socioculturales en los que las estructuras o prácticas que existían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras y prácticas.

Los países latinoamericanos son "[...]actualmente el resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas, del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas donde un mestizaje interclasista ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales..."²²⁵ Esta perspectiva pluralista que acepta la fragmentación, las

simbólicos tradicionales." GARCÍA Canclini, Néstor (1990) "*Entrada*", en: *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Los Noventa. México: Grijalbo.pp.14-15, 23.

²²² "La modernidad la constituyen cuatro movimientos básicos: *Un proyecto emancipador*; la secularización de los campos culturales, la producción autoexpresiva y autorregulada de las prácticas simbólicas su desenvolvimiento en mercados autónomos. *Proyecto expansivo*; busca extender el conocimiento y la posesión de la naturaleza, la producción, la circulación y el consumo de los bienes. En el capitalismo la expansión está motivada por el incremento del lucro; en sentido más amplio es la promoción de los descubrimientos científicos y el desarrollo industrial. *Proyecto renovador*; abarca dos aspectos complementarios, la persecución de un mejoramiento e innovación incesante de una relación con la naturaleza y la sociedad liberada de toda prescripción de cómo debe ser el mundo y la necesidad de reformular los signos de distinción que el consumo masificado gasta y el *Proyecto democratizador*: movimiento de la modernidad que confía en la educación, la difusión del arte y los saberes especializados, para lograra una evolución racional y moral..." "Cap. I. De las utopías al mercado", en: *Ibid.*,pp.31-32

²²³ La posmodernidad se concibe: "[...]no como una etapa o tendencia que remplazaría el mundo moderno, sino como una manera de problematizar los vínculos equívocos que éste armó con as tradiciones que quiso excluir o superar para constituirse "*Entrada*", en: *Ibid.*,p.23. El posmodernismo se entiende no como un estilo sino la copresencia tumultuosa de todos, el lugar donde los capítulos de la historia del arte y folclor se cruzan entre sí y con las nuevas tecnologías culturales." "Cap. VII. Culturas Híbridas. Poderes oblicuos", en: *Ibid.*,p.307. En su sentido filosófico, lo recuperamos como "[...]un conjunto de conceptos o proposiciones, actitudes y valores que caracterizan la sensibilidad colectiva en los últimos años." ARRIARÁN Cuellar, Samuel (2000) "Introducción", en: *Filosofía de la posmodernidad*. Crítica a la modernidad desde América Latina. México. FFL-DGAPA-UNAM.p.13.

²²⁴ "El patrimonio cultural funciona como recurso para reproducir las diferencias entre los grupos sociales y la hegemonía de quienes logran un acceso preferente a la producción y distribución de bienes." GARCÍA Canclini, Néstor (1990) "Cap. IV. El porvenir del pasado", en: *Op.cit.*,p.182.

²²⁵ A diferencia de la modernidad el modernismo no es la expresión de la modernización socioeconómica sino el modo en que las élites se hacen cargo de la intersección se diferentes temporalidades históricas y tratan de elaborar con ellas un proyecto global..." "Cap." Contradicciones latinoamericana: ¿modernismo sin modernización? , en: *Ibid.*,p.71.

combinaciones de lo tradicional y lo moderno en combinaciones múltiples que se mezclan formando una síntesis cultural que en ocasiones aparece como un intercambio armonioso, lo que lamentablemente no es así, de elementos que no toman en cuenta las diferencias y las contradicciones de los estratos y los sistemas culturales que se encuentran y conviven. Para Canclini, esta síntesis es aparentemente conciliatoria y fraterna donde simultáneamente pueden convivir valores y prácticas propias de la tradición, la modernidad y la posmodernidad, privilegia el resultado de las fuerzas sociales dejando de lado las contradicciones que las separan y en las cuales no se hacen presentes las dimensiones de resistencia cultural frente a los sistemas culturales hegemónicos.

En el contexto de la globalización, la hibridez permite establecer la síntesis de la universalidad del capitalismo como lo ejemplifica cuando visita a un artesano de Teotitlán (Oaxaca)²²⁶ a quien encontró viendo televisión y hablando en zapoteco mientras exhibía tejidos con imágenes de Picasso, Klee y Miró. El artesano le explicó que comenzaron a hacerlos en 1968, cuando los visitaron algunos turistas que trabajaban en el Museo de Arte Moderno de Nueva York y les propusieron renovar los diseños; hablaba en zapoteco, español e inglés del arte, la artesanía, de su etnia y de la cultura masiva, pasando por la crítica de arte de una metrópoli a la vez que le mostraba un álbum con fotos y recortes de diarios en inglés en California donde se analizaban sus exposiciones; sin embargo, el tipo de hibridación que aparece es porque las necesidades económicas se abren al mercado, pero no son necesariamente representativas de la cultura del artesano; al contrario inhiben o anulan sus diferencias sin recuperar su esencia cultural, étnica y social. De esta manera los sujetos aprenden a vivir y convivir en las relaciones interculturales, más que por armonía con ellas por necesidad o por supervivencia, son prácticas que se dan en una relación de desigualdad entre culturas, a partir de sistemas de producción y consumo que, en ocasiones, operan como coacciones sociales.

²²⁶ "Cap. V. La puesta en escena de lo popular", en: *Ibid.*, p.223.

También son considerados sistemas híbridos aquellos que se caracterizan por su complejidad y que recurren a diversos tipos de modelos y procedimientos que se entrelazan con el fin de alcanzar una mayor multifuncionalidad

En lo económico se habla de un pluralismo como mezcla transcultural de identidades; esta tendencia se encuentra cada vez más expandida por la apertura de los mercados y la privatización de las empresas estatales; se dice que el mundo se ha hibridado a través de un neoliberalismo transformado por la globalización y ante una presunta modernización del Estado que no sólo lo desterritorializa sino que ha ido incorporando sus particularismos a la nueva universalidad del capitalismo, homogeneizando las formas de pensar y actuar de los sujetos en una aparente cultura común.

Con la globalización aparecen una serie de manifestaciones como la inclusión y exclusión en la ciudad, el fenómeno del consumismo, la hibridación cultural, la desigualdad social, la compleja relación entre lo global y lo local, la lucha por la identidad y el territorio que parecen moverse en dos extremos; los de la perspectiva universalista, que tienden a promover formas de integración y asimilación de lo local en lo global, y los particularistas, que tienden a mirar las diferencias como mecanismos de segregación de los grupos sociales. Como señala Arriarán²²⁷, esta globalización que se viene imponiendo de manera autoritaria, como modelo puramente racional y progresista ha llevado a la mundialización, y dentro de esta ambigüedad; este autor establece dos tipos de posmodernismos filosóficos:

El primero, que caracteriza como un **posmodernismo conservador**, inscrito por Lyotard cuando planteó la crítica de la razón y el sujeto; para quien la posmodernidad significa el fin de los grandes relatos de la emancipación o de la totalidad. Imposibilidad de fundamentación epistemológica y rechazo a la fe en el progreso. Los filósofos de este tipo de pensamiento atacan la posibilidad de verdad científica y se declaran abiertamente en contra de la Ilustración; entre ellos encontramos a Daniel Bell, Jean Baudrillard, Richard Rorty y Gianni Vattimo. Este posmodernismo se torna en una

²²⁷ ARRIARÁN Cuellar, Samuel (2000) "Introducción", en: Op.cit.,pp.13-18.

ideología de la poshistoria; lo que significa que estamos ante un proceso de pérdida de sentido que ha llevado a la destrucción de todas las historias, referencias y finalidades, el periodo histórico es visto como una realidad ya cumplida y la muerte de la modernidad habrá hecho su aparición.

Y al segundo, que considera como un **posmodernismo progresista** con tendencia revolucionaria en la que se pueden considerar a filósofos como Adolfo Sánchez Vázquez, Luis Villoro, Bolívar Echeverría; porque su pensamiento se liga a los esfuerzos de un programa micropolítico de nueva izquierda; se postula una especie de pluralismo democrático una nueva forma posracionalista de totalización y un movimiento de superación de la razón y del sujeto. En esta perspectiva el posmodernismo es una forma de radicalización de la modernidad que trata de construir una sociedad heterogénea a partir de una crítica de la razón instrumental, de ahí que se pueda distinguir una tecnología orientada hacia las necesidades humanas y otra aplicada a la rentabilidad del capital, del control burocrático y a la manipulación política; desde este tipo de pensamiento, ahora más que nunca, América Latina requiere de este tipo de construcciones a fin de argumentar una posición relativista moderada (como señala el autor) contra la exacerbadas formas de universalismo que ha establecido la globalización y el neoliberalismo.

El mestizaje como categoría del barroco

Para nuestro trabajo, abordar el mestizaje como categoría del barroco, o mejor dicho del neobarroco, requiere de hacer ciertas precisiones; no lo recuperamos como un estilo estético y literario del Siglo XVII ni en su sentido peyorativo de extravagancia y exageración²²⁸ o del encuentro hispano-indígena que ha conformado una identidad como cruce cultural; sino en el sentido que para algunos filósofos de la cultura

²²⁸ Los orfebres del siglo XVI veían en las perlas irregulares curiosidades exquisitas, formas únicas e irrepetibles que simbolizaban lo otro y lo distinto. La definición de la palabra barroco del S. XVII en el idioma francés se refiere a las perlas irregulares (baroque) y del término derivado del portugués (barroco) de igual significado. En castellano (barrueco)

latinoamericana que como Serge Gruzinski, Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, reconocen ese choque cultural como el punto central de la constitución del sujeto moderno latinoamericano, de su crisis social, ideológica, de fuerza de poder, de similitudes y diferencias del encuentro entre la modernidad y la tradición occidental; este reconocimiento ha permitido a algunos poner en discusión las categorías de cultura, pluriculturalidad e interculturalidad y a otros intentar redefinir la modernidad desde América Latina.

Ponerla en movimiento en el escenario educativo nos obliga a repensarla desde la cultura escolar, con formas no tan racionalistas del estilo occidental, pero teniendo presentes los efectos de la globalización que al igual que en el plano cultural, social, político y económico, en el educativo ha establecido nuevas hibridaciones que poco a poco se van constituyendo en aparentes identidades comunes. Es justamente en este tránsito, la mayor de las veces muy sutil, en el que queremos reconocer las diferencias que se producen en las confrontaciones y las contradicciones del choque de culturas que se producen en el trabajo institucional, a fin de interpretar las relaciones de sentido que se establecen en las prácticas escolares, haciendo de ellas un acto más comprensible al reconocer lo que cada una pierde o gana al hibridarse; pues nuestra intención es comprender el sentido univocista de la cultura educativa para resignificarlo hacia uno barroco.

Lo anterior exige el desarrollo de un pensamiento barroco que ayude a leer las formas culturales desde un proyecto de sociedad distinta, pues hasta hoy lo que se ha hecho es unificar y homogeneizar las culturas bajo un mismo modelo univocista-sociedad globalizada, aunado con los planteamientos que la posmodernidad ha colocado como falsas posibilidades en identidades extremas; para mi, **la condición del mestizaje va más allá de una connotación cultural-étnica, pues no sólo es la mezcla producida en la sociedades o comunidades de inmigración o en aquellas de conflictos étnicos y raciales sino es también un proceso identificable a través de su hibridez en el ámbito académico propio de la vida institucional.**

Es por ello que trato de reconocer que **la hermenéutica analógica barroca no es sólo un modelo teórico de interpretación sino una propuesta metodológica que nos ayuda a comprender la realidad educativa** a fin de desarrollar una nueva forma del pensar filosófico para el actuar pedagógico que haga frente a las formas hegemónicas de la globalización y del multiculturalismo posmoderno inscritos en el campo escolar.

La hermenéutica analógica como construcción metodológica

La hermenéutica analógica no es sólo una propuesta metodológica sino un modelo teórico de la interpretación con presupuestos ontológicos y epistemológicos²²⁹ que nos ayudan a resolver el antagonismo entre la igualdad y la diferencia a través de un punto intermedio entre la univocidad y la equivocidad; pues si se defiende solamente la igualdad se corren los riesgos de que se efectúe una imposición de los valores culturales del grupo más poderoso sobre los demás; en cambio si sólo se defienden las diferencias, igualmente se corre el riesgo de que algunos grupos no encuentren rasgos comunes sobre los cuales construir la solidaridad que tanto requerimos en los momentos actuales, sobre todo desde lo escolar.

El modelo analógico²³⁰ nos permite por su elasticidad interpretar tanto textos metafóricos, figurados, no figurados e históricos, como psicológicos y sociológicos, entre otros, lo cual nos lleva de "[...]la analogía *textus* a la analogía *entis* y, por lo mismo, la metafísica intenta dar un margen a la interpretación que no la cierre en lo unívoco, pero que tampoco la dispare a la fragmentación e incomunicabilidad de lo equívoco; es un margen que se abre desde la analogía metafórica pasando por la analogía de atribución y la de proporcionalidad hasta la mera analogía de desigualdad..."²³¹ y justamente esta variación en la interpretación de los significados da

²²⁹BEUCHOT Puente, Mauricio (1997b) Op.cit.,p.41.

²³⁰Perspectiva que actualmente desarrolla Mauricio Beuchot Puente en el Seminario de Investigación y Hermenéutica en la Unidad Ajusco de la UPN. Primera Cátedra Patrimonial (2001) México. UPN.

²³¹ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997b) "VI. Ontología y hermenéutica analógica", en: Op.cit.,p.85.

la posibilidad de polisemia o pluralidad de sentido que es la riqueza que da sus diferencias principales.

Este modelo analógico de la interpretación evita la pretendida univocidad a través de una sola interpretación como la única válida y también de la caótica equivocidad de las interpretaciones contradictorias entre sí que se consideran todas válidas; trata de ser un "[...]modelo intermedio entre lo unívoco y lo equívoco -con mayor- tendencia a lo equívoco que a lo unívoco, más inclinado a la diferencia que a la igualdad. Por eso -dada- cabida a los significados metafóricos, pero también a los que rehuyen todo lenguaje figurado -estableciendo entre ellos- cierta jerarquía -en la que- unos son más propios que otros, por lo que no todas las interpretaciones son igualmente válidas sino que unas se acercan más que las otras a la verdad a la adecuación hermenéutica..."²³² para resaltar la proporcionalidad de los significados y de las interpretaciones y mediar la polémica entre la hermenéutica pragmática y la analógica.

La hermenéutica pragmática, surgida de la filosofía analítica, busca el significado unificado o la reducción al máximo de la polisemia, es el ideal de la univocidad para la utilización de las expresiones en un sentido completamente igual para todos sus referentes, de modo que se pueda llegar lo más posible a la unicidad de la comprensión. La pragmática tiene un origen lógico positivista que objetiva lo que dijo el hablante o el autor que es su intención (*la intentio auctoris*²³³); usa un método hipotético-deductivo o abductivo en el que se emiten hipótesis interpretativas frente al texto para tratar de rescatar la intención del hablante o autor y después se ven las consecuencias de la interpretación a través del diálogo con otros intérpretes.

En cambio en la hermenéutica analógica no hay "[...]un significado único sino varios, pero no de manera indiscriminada, permite que un texto tenga varias interpretaciones válidas, no una sola, según niveles de validez; quien determina esa validez es el

²³² Ibid., p.86.

²³³ En la fórmula de Umberto Eco [citada por Beuchot], la *intentio auctoris*, es el *alter* nunca presente, excepto en la literatura oral dicha por su creador, ese tú que creó la obra, dejando repetidas huellas de sus formas expresivas y de sus preocupaciones ideológicas a partir de las cuales lo pensamos como interlocutor y vamos contextualizando su escrito, se cruza con la de *intentio lectoris* en la intento *textus*.

intérprete en la medida en que sea capaz de rescatar la intención del autor del texto (cuya intencionalidad es el criterio de verdad o de validez interpretativa).²³⁴

La hermenéutica analógica, al ser "[...]un intento de ampliar el margen de interpretaciones válidas de un texto sin perder los límites; de abrir la verdad textual... la de lecturas posibles, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable..."²³⁵ abre la puerta a un pensar distinto, a una racionalidad analógica que no caiga en el univocismo o en el equivocismo. Es una racionalidad abierta y a la vez rigurosa que no se cierra en un único enfoque y en una verdad de modo reduccionista; pero tampoco se abre indefinidamente a cualquier enfoque y a demasiadas verdades sino que reconoce un límite para las verdades y los enfoques; da cabida al pluralismo, a un pluralismo dialogante, pues la analogía hay que establecerla mediante el diálogo "[...]con los otros intérpretes y a veces cuando se puede, con el autor ... para obtener la proporción interpretativa ... de la diferencia, del avance. Razón dialógica y analógica confluyen entre la intuición y el discurso, entre la comprensión y el argumento, entre la innovación y la justificación de la misma..."²³⁶; esta hermenéutica "[...]tiene que propiciar una constitución dialógica de la ética -sin- que se diluya en el solo consenso de los dialogantes..."²³⁷ mediante la *phrónesis* o prudencia, pues ella puede conducirnos a la solidaridad que es lo que sostiene a la sociedad.

La analogía permite diversificar y jerarquizar en un contextualismo relativo, no absoluto; nos da la posibilidad de abrir nuestro espectro cognoscitivo sin perdernos en un infinito de interpretaciones que hagan imposible la comprensión y caótica la investigación; en suma, busca la adecuada proporción que se debe dar a cada interpretación para eliminar las que sean irrelevantes o falsas y para dar a las relevantes una jerarquía según grados de aproximación a la fidelidad al texto.

²³⁴ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997b) Op. cit.,p.42.

²³⁵ BEUCHOT Puente, Mauricio (1999) "Cap. I. Pensar para un tiempo brumoso. La hermenéutica analógica-icónica y la crisis de la modernidad", en: *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Colección Esprit. España. Caparrós.p.12.

²³⁶ "IV. Tradición e innovación en hermenéutica", en: *Ibid.*,p.47.

²³⁷ "VII. Dependencia, autonomía y simultaneidad de la hermenéutica, la metafísica y la ética", en: *Ibid.*,p.98.

La hermenéutica analógica barroca posibilita la interpretación comprensiva de las formas de la práctica docente a través de la penetración del texto discursivo y de las formas institucionales (formas simbólicas -relatos interpretativos- que los actores instituyen para comprenderse a sí mismos); dichas formas instituidas pueden ser reconocidas en los textos de las propias prácticas (en su caso, los relatos interpretativos de los integrantes del Programa de Especialización).

Como hemos tratado de reconocer, la hermenéutica analógica barroca no sólo es útil para comprender el carácter simbólico de dichas formas sino que nos permite vincular lo cultural (como parte del análisis reflexivo, al comprender el sentido de representar los significados y las relaciones de las prácticas) con el plano ontológico al conjuntar lo óntico del acontecimiento docente y lo cultural-institucional; es por ello que las representaciones no pueden ser fijas y depender sólo de los materiales de traducción de significados, sino es importante ubicar el tiempo y el espacio de la experiencia humana y verlas como formas de expresión de acontecimientos que explicitan los significados de la acción docente y, en ese sentido, como modos mediante los cuales los individuos construimos nuestras identidades.

Es por ello que el siguiente capítulo presenta el contexto histórico político de las definiciones y orientaciones curriculares en que se inscribe el PEDS en la ENSM a fin de transitar entre la historia de un grupo de profesores y la historia institucional.

CAPÍTULO III

EL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

En este capítulo se recuperan ciertos momentos históricos y en ocasiones cronológicos de las definiciones curriculares entre la historia institucional pasada y la actual que han orientado la formación de docentes en la ENSM. En ellas busco reconocer algunas huellas que la memoria colectiva mantiene vivas en el presente, a través del discurso de prácticas, formas y creencias de los profesores que cursaron una EDS, con el propósito de clarificar cómo los contextos políticos de la educación mexicana han definido los diversos procesos curriculares de la formación inicial y continua de los profesores de educación secundaria y normal, a fin de constituirse en un puente con el siguiente capítulo, en tanto que permite ubicar las condiciones institucionales, sociales y académicas por las que los profesores transitaron al cursar dicho programa de posgrado y, al mismo tiempo, clarificar cómo dichos procesos de historicidad influyeron institucional y personalmente en la configuración de ciertas representaciones de la prácticas de los profesores.

Lo anterior es importante, en tanto que me permitió articular algunos nexos y contradicciones de un pasado que se hace presente, en ocasiones, en la memoria colectiva de los profesores, porque en algunos casos se va constituyendo como parte de su identidad de ser normalistas, y en la mayoría de los casos, como veremos en el siguiente capítulo, han contribuido a la resignificación de la figura de un profesional de la docencia a través de la hibridez inscrita en las representaciones de las prácticas docentes como producto de las determinaciones de las nuevas definiciones de una política educativa globalizadora e instrumentalista en una institución cargada de historia pedagógica, lucha política y práctica social, como lo es la ENSM.

Antecedentes de la formación inicial de profesores de educación secundaria en la Escuela Normal Superior de México

La presencia académica de las instituciones públicas formadoras de docentes en el Distrito Federal (DF) tiene su origen hacia finales del siglo XIX, en particular para la educación primaria con la fundación de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de la Ciudad de México en 1887, cuando se trató de uniformar la enseñanza pública, consolidándose dicho propósito en el porfiriato. Como consecuencia de la Revolución Mexicana se impulsa la educación popular y con ello la formación de profesores cobra un nuevo significado, la identidad del profesor normalista se conforma en una imagen cargada de creencias y valores para cumplir la misión de servicio que se tenía para con el pueblo; se trataba de formar maestros para difundir no sólo las enseñanzas escolares sino la ideología y el proyecto económico, político y cultural del nuevo orden revolucionario. A partir de este momento el Estado asume el control administrativo en todas las actividades públicas, incluyendo el modelo pedagógico que había de orientar a las escuelas normales a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), creada en 1921 para vigilar la operación y el cumplimiento de las normas establecidas para las escuelas.

La Escuela Normal Superior surge como consecuencia directa de la creación de la escuela secundaria mexicana, logro encabezado por el maestro Moisés Sáenz en 1926 y producto a su vez de la división del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Normal que crea dos ciclos perfectamente diferenciados; en 1929 la ENS se encuentra vinculada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)²³⁸, década en que recibe los aportes teóricos e ideológicos de una matriz

²³⁸ El 23 de febrero de 1924 el C. Secretario de Educación Pública José Vasconcelos a través del C. Subsecretario Bernardo Gastélum envía al C. Rector de la Universidad Nacional el Plan para la reorganización de la Facultad de Altos Estudios, en el punto II aparece la Escuela Normal Superior en el que indica que podrá expedir certificados de aptitud para inspectores de escuelas, directores de escuelas y profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales; el 23 de septiembre de 1924 se emite el Decreto para la creación de las Facultades de Ciencias, Graduados, Escuela Normal Superior y Facultad de Filosofía y Letras y se manifiesta que en la de Graduados y Escuela Normal Superior "...se formarán los profesores de las Escuelas Secundarias, Preparatorias y Normales..." *Diario Oficial*. 1o. de octubre de 1924. La Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma, el 10 de julio de 1929 con firma del C. Presidente Emilio Portes Gil y publicada en el Diario Oficial el 22 de julio del mismo año, establece en el Capítulo II de la Constitución de la Universidad, Art. 4o., la relación de las instituciones que integran la Universidad y en el inciso B aparece la separación de la Escuela Normal Superior de la Facultad de Filosofía y Letras, de la cual dependía desde 1924.

normativa²³⁹, que se enseñe en nombre del Estado y que a través de ella se den "[...]las reglas a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas. En la educación normal se forma y se educa al maestro, perfeccionando sus conocimientos, y aprendiendo prácticamente a transmitirlos, haciendo en las escuelas anexas la clínica del profesorado..."²⁴⁰; es el caso de la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior de México (ESANSM), fundada en 1955.

Recuperando dicho sentido, la ENSM orienta su presencia pedagógica con el lema "El deber por el saber", que a lo largo de su historia ha inspirado la función y compromiso social del ciudadano que transita por ella, al mismo tiempo que el Estado a través de la normalización de la enseñanza pretende establecer un saber estandarizado, y dentro de los paradigmas que se deben transmitir, determina política y administrativamente, como veremos más adelante, la labor de los profesores como operarios prácticos de diversos planes de estudios, de programas, métodos de enseñanza y normas de organización escolar, para que ejerzan la enseñanza bajo reglas comunes inculcadas desde las escuelas normales.

Dicha visión desafortunadamente se mantiene a la fecha, a pesar de que se requiere modificar la vida escolar, incluso para ser congruentes con las mismas políticas que el Estado quiere implantar para la transformación en la práctica de la gestión escolar; sobre todo porque las escuelas normales son diferentes no sólo en su constitución institucional, dimensión áulica, orientaciones teóricas, etc., sino en su participación de compromiso político y social con el pueblo mexicano y porque en ellas confluyen una pluralidad de prácticas docentes y de sujetos multiculturales, producto de las transformaciones en la vida sociocultural del país que exige se atiendan las diferencias, las potencialidades y particularidades culturales dadas por las demandas que impone el progreso social; en este sentido, creo que **el deber por el saber del maestro ha**

²³⁹ Término normal aplicado a la escuela formadora de profesores se deriva de la palabra norma, que ha de servir de modelo o tipo.

²⁴⁰ SEP-SESIC-DGCMPM (1986) "Cap. 8. La Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de la Ciudad de México", en : *Los grandes momentos del normalismo en México*. Tomo 2. La educación, el liberalismo, el positivismo y el auge del normalismo. Antología Temática. Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Tercera Época. México. SEP-SESIC-DGCMPM.p.146.

estado atravesando de una noción univocista, por un saber que recibe de un *curriculum* prescrito por parte de las autoridades, quienes han tomado decisiones con fines políticos y administrativos, totalmente alejadas de las reales necesidades y demandas de la escuela secundaria y de lo que implica la educación normal superior, acompañada históricamente de un compromiso con el pueblo mexicano, que si bien ha transitado desde un carácter apostólico de compartir y dar al otro para un beneficio social, y que en algunos casos se ha ritualizado al enfrentar los retos que el carácter profesionalizante inscrito en los acuerdos internacionales le impone al trabajo docente actual, en otros, se hacen esfuerzos por desarrollar proyectos de resistencia en la ENSM ante las determinaciones políticas, administrativas y académicas impuestas.

Desde 1925 la SEP ha asumido la responsabilidad de normar y dirigir el funcionamiento de las escuelas secundarias oficiales y particulares de la República Mexicana, en 1936²⁴¹ el Consejo de la Educación Superior y de la Investigación Científica aprobó la organización y los Planes de Estudio del Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria, lo que se consolida con el Acuerdo emitido por el C. Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Gral. Lázaro Cárdenas, en donde se autoriza a la Secretaría de Educación Pública para fundar un Instituto de Preparación del Magisterio de Enseñanza Secundaria (IPMES), para que reglamente su funcionamiento y establezca un sistema de revalidación de estudios de materias cursadas en otras instituciones, a fin de capacitar a los maestros que prestaban sus servicios en las escuelas secundarias.

A partir de entonces la formación de profesores para educación secundaria se amplió y diversificó en sus modalidades y propósitos hasta 1940, en que el IPMES cambia su nombre por el de Instituto de Mejoramiento del Magisterio de Segunda Enseñanza (IMMSE), y en 1942 se convierte en Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria, al expedirse la Ley Orgánica de la Educación Pública cambia

²⁴¹ En 1942 la Nueva Ley Orgánica de la Educación que modifica el Artículo 3º Constitucional de 1934 le da connotación diferente al término socialista, orientándolo a las concepciones de solidaridad y unidad nacional. REYES, María Teresa (2002) *La Educación Normal en México. Principales Acontecimientos*. La Carpeta del Maestro. Edición Electrónica México. DGENAMDF.

nuevamente de nombre por el de Escuela Normal Superior (ENS); a partir de entonces asume como una de sus funciones esenciales la de preparar a los maestros de enseñanza media (ahora escuela secundaria) en los diversos campos del conocimiento de este nivel. De 1936 a 1942 se aplicaron tres planes de estudios distintos (1936, 1938 y 1942) cuya finalidad era atender las necesidades de la escuela secundaria.

En un contexto caracterizado por la creciente demanda de maestros, la expansión de los servicios educativos, la insuficiencia de profesores egresados, la ausencia de herramientas teóricas y pedagógicas necesarias para el desempeño de los profesores en ejercicio, se convirtieron en un problema muy serio. Formar y certificar el ejercicio docente fue tarea encomendada al Centro de Actualización del Magisterio (CAM) en el D. F., que como institución de educación superior trabajó con funciones nacionales durante muchos años, sus antecedentes datan del 26 de diciembre de 1944 cuando se dictó la Ley de creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).

En 1968 se le encomendó al IFCM la tarea del perfeccionamiento docente, labor que desarrolló hasta 1971 cuando se transformó en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) como responsable del mejoramiento profesional y docente de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior, con la tendencia de integrarse a la educación normal; ambas instituciones tuvieron por décadas una cobertura nacional hasta 1971. En 1978, con fines de formación y actualización docente, se crea la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), misma que desarrolló la capacitación docente, el mejoramiento y la actualización de los maestros; su fusión conjuntó las dos vertientes del normalismo en México: la formación de docentes y el mejoramiento profesional del magisterio en servicio. Posteriormente dicha dependencia se convirtió en Dirección General de Actualización del Magisterio (DGAM).

Con el propósito de responder a las diversas necesidades de los profesores en servicio, actualmente el personal directivo y docente del CAM organiza su trabajo en

Proyectos de Actualización y Capacitación²⁴², a través de cursos breves de 30, 40 y 60 horas de duración, clasificados en dos vertientes: cursos breves con valor escalafonario (otorgado por la H. Comisión Mixta de Escalafón en el DF) y cursos con valor a Carrera Magisterial (CM)²⁴³. También ofrece programas de asesoría relacionados con la intervención pedagógica que los profesores realizan para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje con mayor éxito; diez programas de diplomados desde una perspectiva disciplinaria e interdisciplinaria, que permiten la actualización de la información y formación de los participantes, y el proyecto de capacitación a través de dos licenciaturas semiescolarizadas con duración de cuatro años: la de Docencia Tecnológica (LIDOTEC) y la Licenciatura en Educación Física; ambas dirigidas a profesores en servicio en educación secundaria, a cargo de tecnologías y educación física, sin formación normalista, con el propósito de proporcionarles los elementos teórico-metodológicos de la pedagogía y la psicología educativa, para que den cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente brinda un curso de nivelación pedagógica (de un año) dirigido a maestros de secundaria en servicio que no cuentan con formación normalista.

Retornando a la ENSM, en 1943 se efectúan los primeros cursos intensivos de invierno para maestros foráneos que estaban adscritos a escuelas secundarias que trabajaban con el calendario tipo A²⁴⁴; los cursos fueron impartidos en el período comprendido del 18 de diciembre de 1944 al 26 de enero de 1945. En marzo de este último año, con el Acuerdo del Secretario de Educación Pública Dr. Jaime Torres Bodet se implanta un nuevo Plan de Estudios en la ENS que estaría en vigor hasta 1959, dicho plan contemplaba trece Especialidades: Lengua y Literatura Españolas, Física y Química,

²⁴² SSED (1993) *Situación actual de los Servicios del Distrito Federal*. Hacia una Política Integral para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. México. SSED p.41.

²⁴³ El Programa Nacional de Carrera Magisterial "[...]nace a finales de la década de los 80 ante la opinión de que el magisterio nacional vivía una desprofesionalización y el burocratismo del trabajo docente y la falta de incentivos a su quehacer pedagógico. El Programa fue suscrito el 14 de enero de 1993 por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a través de sus titulares y de la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE de Carrera Magisterial (CNCM) se emiten los Lineamientos Generales para su operación; se presenta un amplio proceso de estudio, análisis y negociación entre las partes para apoyar el desempeño y las percepciones del maestro; se subraya como la medida más importante de la política laboral y salarial del magisterio, diseñada en el Programa de Modernización Educativa e incluye la evaluación y promoción del personal docente para mejorar la calidad de la educación y las condiciones de vida del magisterio." ORTIZ Jiménez, Maximino (2003) "Introducción", en: *Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional*. Serie Cuadernos de Discusión No.12. Hacia una Política Integral para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. México. México. DGN-SEByN p.7.

²⁴⁴ Los Cursos del Calendario Escolar tipo A duraban de febrero a noviembre, los del Calendario Tipo B comprendían de septiembre a junio. Actualmente se encuentra operando como único este último calendario.

Ciencias Biológicas, Geografía, Artes Plásticas, Inglés o Francés, Matemáticas, Civismo, Historia Universal, Historia de México y Maestro de Normal y Técnico en Educación. La formación del nuevo plan puso énfasis en el cómo hacer, a través de una serie de técnicas de la enseñanza cuyo objetivo central era que el profesor fuera un buen enseñante o estuviera capacitado técnicamente para la tarea docente; posteriormente, la preocupación se centró en el ¿qué? y ¿cómo hacerlo?, que se vio plasmado en la didáctica de la enseñanza de la especialidad, en donde el desempeño docente fue un quehacer prácticamente predeterminado y válido para la enseñanza.

En 1946 se da a conocer el primer Reglamento de la Escuela Normal Superior de México, que estuvo vigente hasta enero de 1984, fecha en que se publica el Estatuto Orgánico en vigor; con el primero se promueve la creación del Doctorado en Pedagogía con tres líneas: Teoría Educativa, e Historia de la Pedagogía, Psicología y Psicotécnica de la Educación y Didáctica y Organización Pedagógica, mismo que empieza a funcionar el 22 de julio de 1952 por Acuerdo No. 774, expedido el 4 de agosto y firmado por el entonces Secretario de Educación Pública, Lic. Manuel Gual Vidal. Entre los principales objetivos del posgrado destacan la formación de investigadores en el campo de la pedagogía, promover la investigación pedagógica y brindar mayor apoyo a los profesionales de la pedagogía. Dicho programa de Doctorado dejó de operar en 1986.

La reforma curricular de 1959 en la ENSM

El Lic. José Angel Ceniceros, Secretario de Educación Pública, emite en 1953 el Acuerdo en el que se autoriza al Cuerpo de Orientadores de la Escuela para que elaborara el proyecto de reformas al plan de estudios entonces vigente, que era el plan 1945. En 1957 por Decreto Secretarial No.11761, los cursos intensivos adquieren el carácter de cursos anuales, y es también a partir de esta fecha que reciben el nombre de Cursos para Maestros Foráneos del Calendario "A" y "B", simultáneamente se sistematizan las propuestas de reforma donde se analizaron y discutieron con la

comunidad de maestros y alumnos y, a fines de 1958, el Consejo Técnico aprobó que a partir de 1959 se implantara un nuevo modelo académico que comprendió cambios tanto a los Planes y Programas de Estudio para cada especialidad, como también al aspecto administrativo. La definición de la Especialidad de Maestro de Normal y Técnico en Educación se suprimió y se crearon las especialidades de Pedagogía y Psicología Educativa; dentro de esta última se creó la carrera de Orientador Vocacional dando respuesta con ello a fortalecer el *currículum* de la escuela secundaria, dado que en el tercer grado se incluía una hora semanal para orientar a los estudiantes en la elección vocacional.

A partir de 1975 entraron en vigor los nuevos planes de estudio para la educación secundaria, intentando con ello establecer congruencia con la educación primaria, en la que desde 1972 la organización académica estaba orientada por áreas de aprendizaje; es oportuno recordar que el Consejo Nacional Técnico de la Educación convocó a la reforma de la educación media y con base en los Acuerdos de la Asamblea Nacional efectuada en Chetumal, Quintana Roo, en 1974 se establece la necesidad de reconsiderar la formación, actualización y perspectiva profesionales de los profesores de secundaria y con ello reorientar los objetivos de la educación normal superior. Por lo que en 1976 se adecuaron los planes y programas de las normales superiores del país con excepción de la ENSM que optó por continuar con el Plan de Estudios de 1959.

La educación normalista ha estado históricamente unida a una fuerte identidad colectiva, unificadora y social en la formación de profesores que laboran en escuelas públicas, desde una visión que apoya la instrucción gratuita, laica y democrática, a través de una idea única y centralista. Esto es, conformar una unidad nacional que parte del ser docente, porque quienes fuimos alumnos de la ENSM en el plan 1959, éramos simultáneamente profesores de educación básica titulados; por otro lado, hay que recordar que **la presencia de las escuelas normales en las dos primeras décadas del S. XX tiene como propósito educar a la población desde los principios de democracia, laicismo y ciudadanía;** "[...]formando y educando, el maestro en la normal, enaltecidas y recompensadas sus arduas tareas; adoptando el

mismo método, uniformados los textos, difundida bajo idénticas bases la instrucción primaria, ésta será el fundamento invulnerable de la libertad, de la democracia y de la independencia nacional. No olvidemos que si en todas las épocas la difusión del saber ha sido una necesidad, hoy es una exigencia imperiosa e inmediata que nos debemos apresurar a satisfacer, para ser consecuente con las ideas de progreso y no traicionar, nuestros principios políticos y nuestros deberes patrióticos..."²⁴⁵; **visión que recupera la racionalidad ilustrada, positivista occidental** que se da a partir de la creación de las normales francesas.²⁴⁶

La creación de la UPN y la desaparición de los cursos para profesores foráneos de la ENSM

Con la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como una institución pública y nacional, rectora del sistema de formación de docentes de educación básica, se dio respuesta a un compromiso establecido por las autoridades del gobierno federal con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); en el Decreto del Diario Oficial el 29 de agosto de 1978, en el artículo 2o. del Capítulo I, se señala que la nueva institución tiene como finalidad, prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación; de igual manera en el artículo 4º. se establece que los antecedentes académicos que deben cubrir quienes deseen ingresar a la Licenciatura son estudios de educación normal o el bachillerato, y en el artículo 5o. se indica que se expedirán constancias y certificados de estudios y otorgará diplomas, títulos profesionales y

²⁴⁵ SEP-SEIC-DGCMPPM (1986) "Cap. 8. La Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de la Ciudad de México", en : Op. cit. pp.146-147.

²⁴⁶ La primera escuela normal fue establecida por Decreto de la Convención de 1794 por Napoleón con el propósito de formar a los mejores espíritus del país y utilizar sus talentos al servicio de la patria. Guizot, Ministro francés de Instrucción Pública señaló ante los estudiantes al inaugurar los cursos de la Escuela Normal, el 21 de octubre de 1836 que al salir de la escuela irían a enseñar en los establecimientos de instrucción pública, los mismos en los que ahora estudian; enseñarán a nombre del Estado. "Lakanal, representante del pueblo francés, al discutirse la fundación de la Escuela Normal de París, la definió así: En esta escuela no serán las ciencias las que han de enseñarse, sino el arte de enseñarlas: al salir de la escuela no deberán ser solamente hombres instruidos, sino hombres capaces de instruir: los más eminentes de ciencia y talento que hasta el presente no han sido más que los profesores de las naciones, los hombres de genio, van a ser los primeros maestros de escuela de un pueblo." SEP-SEIC-DGCMPPM (1986) Op.cit.,p.146.

grados académicos a quienes cumplan con los requisitos establecidos. Ante la nueva institución, la formación normalista no sólo se debilitó sino entró en crisis, pues la UPN ofreció diversas posibilidades de formación a nivel licenciatura en sus modalidades escolarizada, a distancia y semiescolarizada, y al mismo tiempo actualización y superación de maestros a través del desarrollo de las licenciaturas de nivelación en el campo de la educación básica y programas de posgrado a maestros en servicio.

La UPN inicia sus funciones en 1979 en la Unidad Central de Ajusco con cinco licenciaturas: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Educación Básica, con una propuesta curricular de formación organizada en un tronco común en matemáticas, redacción, sociología e historia de las ideas. Desde su creación²⁴⁷ asumió el compromiso de continuar la operación de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, Plan 75, que antes se ofrecía en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; este programa surgió como respuesta a las demandas de los docentes de educación básica de contar con estudios de nivel Licenciatura y con él la UPN inaugura su larga tradición desarrollada en los programas de nivelación profesional.

Independientemente de que la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) proponían que la UPN fuera un centro de excelencia, como "...un verdadero sistema de educación normal, la columna vertebral que forme y perfeccione al magisterio en todos los niveles educativos y se encargue de orientar las actividades de investigación educativa..."²⁴⁸; una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal como un elemento de modernización e innovación desde un modelo universitario para que los profesores la vieran como un centro único de formación y mejoramiento profesional del magisterio, pues "[...]la formación de profesionistas en el

²⁴⁷Posteriormente se diseñó la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (LEB'79), en la modalidad a distancia, para ser impartida en las 74 Unidades creadas en los Estados y coordinadas por el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) que se constituyen en un sistema de centros de atención al magisterio nacional; se diseñan la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 1985 (LEP y LEP'85), y las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEP y LEPMI'90) en la modalidad semiescolarizada, abriéndose como posibilidades para docentes del medio indígena. En 1994 se crea la Licenciatura en Educación, Plan 94 (LE'94) que hasta la fecha se ha venido impartiendo en las Unidades UPN." CASTAÑEDA Salgado, Adelina. et al. (2003) "2. Los programas de formación. Una mirada retrospectiva", en: *La UPN y la formación de maestros de educación básica*. SEByN. Serie Cuadernos de Discusión. No. 15. México. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México. DGN.p.12.

²⁴⁸ SEP-SNTE (1997) Anteproyecto elaborado por la Comisión Mixta SEP-SNTE. México. SEP-SNTE.p.1

campo de la docencia no puede concebirse al margen de un sistema de educación normal determinado..."²⁴⁹, lo cierto es que tanto la ENSM como la UPN tenían funciones similares generando en la primera un rechazo no sólo por la creación de la segunda sino de la ruptura de esa unidad nacional que era reconocida en el normalismo; por lo que se consideró como un fuerte golpe a la ENSM como institución formadora de profesores en sus dos modalidades: cursos ordinarios, dirigidos a maestros normalistas y egresados del bachillerato radicados en el DF, y que tenían una duración de cuatro años y los cursos para profesores foráneos, dirigidos a los maestros que prestaban sus servicios en escuelas de las entidades de la República Mexicana y que tenían los mismos antecedentes académicos señalados para los de cursos ordinarios.

Aún cuando la creación de la UPN aparece como producto de uno de los compromisos establecidos en la campaña presidencial de 1976, tiene "[...]raíces más profundas en las tendencias hacia la profesionalización del magisterio de enseñanza primaria y media básica que se han manifestado con irregularidad..."²⁵⁰ en dos situaciones: por una "...generalizada creencia de que la capacitación actual del maestro es defectuosa e inadecuada para una práctica profesional eficiente y "moderna"... -cuyo problema- se encuentra en los continuos y siempre incompletos cambios del *currículum* de la Escuela Normal que no alteraron en nada sustancial el esquema para la educación del educador y por los requerimientos de movilidad social y reconocimiento profesional que exige la ampliación de las vías de ascenso individual en la rígida pirámide burocrática que encierra al magisterio... como medio para consolidar un estatus laboral..."²⁵¹

En este contexto, el 11 de abril de 1983, con el Acuerdo 101 publicado en el Diario Oficial el 6 de abril, el Secretario de Educación Jesús Reyes Heróles establece "[...]que se desconcentran los cursos intensivos para profesores foráneos que ha venido impartiendo la Escuela Normal Superior de México ubicada en el Distrito Federal..."²⁵²;

²⁴⁹ Ibid., p.3.

²⁵⁰ "En la campaña electoral, la dirección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación propone al candidato José López Portillo la creación de la Universidad Pedagógica... y lo asume como un compromiso..." FUENTES Molinar, Olac (1980) "Los factores de juego", en: *Los maestros y el proceso político de la UPN*. Educación democrática. 7. México. UPN.p.4y5.

²⁵¹ Idem.

²⁵² SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (1983) *Diario Oficial*. Lunes 11 de abril. México.SG.p.23.

como parte de los considerandos se hace referencia a que es necesario mejorar y adecuar el sistema de formación de docentes en correspondencia con las necesidades regionales para la prestación de los servicios educativos; se enuncia también en otro considerando que la Escuela Normal Superior de México ha impartido los cursos intensivos para profesores de todo el país en forma centralizada, por ejemplo, los planes y programas de estudio hasta 1982 que se aplicaban en 16 escuelas normales superiores, 8 del sistema Estatal, y 5 particulares incorporadas a la SEP, 2 dependientes de la Universidad e Instituto de Enseñanza Superior y una particular incorporada al Estado eran los mismos de la Escuela Normal Superior de México, y por tanto era conveniente trasladar a otras ciudades del país dichos cursos, que hasta entonces tenían un fuerte impacto académico y político-sindical a nivel nacional; por tanto, los maestros que en el futuro asistieran a dichos cursos en ciudades del interior del país, se verían beneficiados al disminuir los costos de traslado, hospedaje y alimentación; por lo que se autorizaron los cursos intensivos de Normal Superior a nivel de Licenciatura destinados a profesores titulados egresados de planteles de educación preescolar y primaria del Sistema Educativo Nacional en las poblaciones de Santa Ana, municipio del mismo nombre, Sonora; en San Juan del Río, Querétaro²⁵³; así como en Veracruz y Aguascalientes y, en 1984, en las ciudades de Campeche y Morelia.

La revaloración de la educación normal. Una carrera de educación superior

A diferencia de otros años en que se veía a la carrera de profesor como una actividad temporal o un medio para realizar posteriormente otros estudios, en los ochenta la reforma de las escuelas normales tiene que ver con condiciones políticas, sociales y administrativas generadas por varios elementos: la expansión de los servicios de educación básica, el crecimiento en el número de las escuelas normales particulares que se produjo fuertemente durante la década de los años setenta, y la modificación del perfil de ingreso de los estudiantes al incorporar el bachillerato como antecedente

²⁵³ Ibid., p.24.

de admisión en el Plan de Estudios 1983; recordemos que antes de dicha reforma se podía ingresar a normal básica después de cursar la secundaria y posteriormente realizar los estudios en cuatro años de normal superior.

Tal hecho revaloriza el nivel profesional de la educación normal, considerándola formalmente como una carrera de educación superior; el 23 de marzo el entonces Presidente de la República Mexicana Miguel de la Madrid Hurtado decreta que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus Especialidades tendrá el nivel de Licenciatura con una duración de cuatro años para la formación de licenciados en educación para la docencia en educación media y normal en alguna de las siete Especialidades que ofrecía la ENSM (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Pedagogía y Psicología Educativa).

La educación normal, ahora considerada de tipo superior trajo como consecuencia la disminución de alumnos de nuevo ingreso; en algunos Estados de la República Mexicana fue necesario habilitar a bachilleres como profesores de educación primaria, sobre todo para atender las zonas rurales de más alta marginación y en el caso de la educación secundaria se aceptó la incorporación de personal aún sin contar con formación docente previa. Es a partir del ciclo escolar 1990-1991 cuando la población estudiantil comienza nuevamente a crecer; el número de alumnos matriculados en los servicios de formación inicial de maestros en el DF; en el ciclo escolar 2002-2003 se inscribió a una población de 7,797, de los cuales el 27% fue atendido por escuelas particulares:

LICENCIATURAS DE FORMACIÓN INICIAL EN EL CICLO ESCOLAR 2002-2003²⁵⁴

INSTITUCIONES OFICIALES	No. DE ALUMNOS	No. DE DOCENTES
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños	722 12.52%	110
Benemérita Escuela Nacional de Maestros	1017 17.64%	236
Escuela Normal Superior de México	2011 34.88%	254
Escuela Normal de Especialización	1022 17.63%	130

²⁵⁴Fuente: Cuestionario Estadístico de Educación Normal. Formato 0911.9N. DDGENAMDF. Inicio de Ciclo Escolar 2002-2003. Se puede consultar también SEByN-DGENAMDF (2001) "II. Quiénes somos y qué hacemos. Un breve diagnóstico. Una visión cuantitativa" y "Matrícula", en: *Programa de Trabajo 2001-2006*. México. SEByN-DGENAMDF. SEP. pp.7,29 y48.

Escuela Superior de Educación Física	993	17.23%	150
TOTAL	5765		880
ESCUELAS PARTICULARES²⁵⁵			
Licenciatura en Educación Preescolar	939		
Licenciatura en Educación Primaria	902		
Licenciatura en Educación Secundaria	191		
TOTAL	2032	27 %	479
TOTAL GENERAL	7797		1359

Las escuelas normales. Instituciones de educación superior

Para 1984 la Dirección General de Educación Normal y la Dirección General de Actualización del Magisterio se incorporaron al modelo de educación superior, y ambas dependieron por algún tiempo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC); en febrero de 1989 ambas instituciones se fusionaron creando la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) para ofrecer los servicios de formación, capacitación y actualización del magisterio a nivel nacional.

A partir de 1992 fueron transferidos los servicios educativos federales a los Estados de la República, quedando como competencia de la DGENAM el ofrecer servicios sólo en el ámbito del DF., en el mismo año se reestructura el organigrama de la SEP y su manual general le asigna a la nueva Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. como campo de competencia a dicha entidad, asumiendo las funciones normativas nacionales la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN).

²⁵⁵ Como se puede apreciar la restricción de la matrícula en las escuelas normales y la apertura de nuevos planteles particulares es evidente; lo que generó no sólo malestar en los planteles oficiales sino que abrió la necesidad de "[...]regular la oferta de profesores en función de la demanda en la educación básica, se ha llevado un control de la matrícula en las escuelas normales... esto no tiene ningún fundamento jurídico, y no queda claro a qué instancia le correspondería hacerlo (el subrayado es mío). Tal situación ha favorecido a las escuelas particulares que pugnan por tener más matrícula, llegándose al momento actual en que las normales particulares de preescolar en el DF tienen más alumnos que la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños. El procedimiento de autorización para impartir estudios de educación normal es una situación problemática en la que confluyen un conjunto de debilidades que dificultan el aseguramiento de la calidad de la formación que imparten los particulares. Nos referimos a huecos normativos, ambigüedad acerca de aquello que es objeto de autorización en el caso de la educación normal, imbricación de procesos, falta de un frente común acerca de lo que significa autorización para impartir estudios, falta de un marco jurídico para sancionar las irregularidades..." "Algunas reflexiones a considerar sobre la formación inicial", en: SSED (1993) Op.cit.,p.116.

En 1994, como resultado de la federalización, la DGENAM se convierte en Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAMDF), dependiendo de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF).²⁵⁶ Así, los programas de formación inicial que se ofrecen en el Distrito Federal, de igual forma que en los Estados, se operan bajo los criterios y lineamientos determinados por la Dirección General de Normatividad (DGN) dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN),

Desde ese momento, la DGENAMDF tiene entre sus funciones centrales "[...]organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar los servicios de educación normal a cargo de la Secretaría en el Distrito Federal..."²⁵⁷; de igual manera le corresponde "[...]proporcionar con calidad, oportunidad y eficiencia el servicio de educación normal en los planteles de la Secretaría ubicados en el DF en lo que se refiere a formación, actualización, capacitación y superación permanente del personal docente y directivo de educación inicial, especial, básica, indígena, física y normal en el Distrito Federal..."²⁵⁸.

Para el cumplimiento de sus tareas la DGENAMDF está organizada en tres instancias internas: la Dirección de Formación Inicial, la Dirección de Desarrollo Profesional y la Coordinación Administrativa, que atienden seis planteles de educación normal: Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), Escuela Normal Superior de México (ENSM), Escuela Superior de Educación Física (ESEF), Escuela Normal de Especialización (ENE) y la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED); a ellos se agrega el Centro de Actualización del Magisterio (CAMDF), además están a su cargo seis escuelas anexas:

²⁵⁶ "En lugar de las siete Subsecretarías con que contaba la SEP, ya sólo hay tres: la de Coordinación Educativa, la de Educación Superior e Investigación Científica y la de Educación e Investigación Tecnológicas. Dos Coordinaciones Generales; la de Educación Básica y la de Servicios Educativos para el Distrito Federal..." SEP (1993c) *Informe de labores 1992-1993*. México. SEP.

²⁵⁷ "El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica planteó -por parte de la- Secretaría de Educación Pública tres grandes compromisos: Consolidación del federalismo educativo, reformulación de contenidos y materiales educativos y revaloración de la función magisterial. La expedición de la Ley General de Educación (1993) señaló el nuevo marco de corresponsabilidad entre la federación y las entidades federativas para la prestación de los servicios de educación básica y normal." SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (1994) "Manual general de organización de la Secretaría de Educación Pública", en: *Diario Oficial*. Diciembre 16. México. SG.p.37.

²⁵⁸ *Ibid.*,p.6. y SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (1999) "Reglamento Interior de la SEP", en: *Diario Oficial*. 23 de junio. Artículo 39, fracciones I y II.

cuatro primarias, un jardín de niños y una secundaria; también diecinueve escuelas normales particulares que imparten las licenciaturas de educación preescolar, primaria y secundaria, son evaluadas y supervisadas en su operación por la DGENAMDF.

En general la estructura orgánica de las escuelas normales está conformada por una dirección, dos subdirecciones -una académica y otra administrativa-, áreas sustantivas de docencia, investigación y difusión cultural, así como unidad de planeación, actualización y posgrado y algunos departamentos operativos. Los planteles son los encargados de "[...]formar a estos maestros, deberán consolidarse como instituciones de educación superior, donde se desarrollen de manera articulada funciones de docencia, difusión e investigación, con una intensa vida académica y cultural, donde se generen proyectos educativos innovadores y con formadores de docentes comprometidos y actualizados... -además ser- instituciones que mantengan vínculos académicos con otros planteles de educación superior y centros de investigación educativa, tanto nacionales como internacionales que mantengan una estrecha relación con los distintos niveles de la educación básica..."²⁵⁹

Las licenciaturas de formación inicial que la DGENAMDF ofrece actualmente a través de sus planteles de educación normal son: Educación Preescolar²⁶⁰, con reforma del Plan de Estudios 1984 en 1999; Educación Primaria con reforma del Plan de Estudios 1984 en 1997; Educación Especial²⁶¹ con reforma del Plan de Estudios en 2002 atiende seis Especialidades (audición y lenguaje, ceguera y debilidad visual, deficiencia mental, infracción e inadaptación social, problemas de aprendizaje y trastornos neuromotores); Educación Física²⁶² con reforma del Plan de Estudios 1982 en 2002; Educación Secundaria con reforma del Plan de Estudios 1983 en 1999 con doce Especialidades (Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Biología, Física, Química, Inglés,

²⁵⁹ SSED (1993) " Algunas reflexiones a considerar sobre la formación inicial", en: Op. cit.p.114.

²⁶⁰ "[...]la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) desde 1909 se elaboraron programas para las educadoras del DF y distintas entidades del país, en 1947 el Lic. Miguel Alemán emite el Decreto para trabajar en 1948." Ibid.,p.8.

²⁶¹ La Escuela Normal de Especialización (ENE) fundada en 1943, incorpora paulatinamente diferentes especialidades orientadas principalmente a maestros normalistas. Cuyo Plan de Estudios data de 1985. Ibid.,p.9

²⁶² La Escuela Superior de Educación Física (ESEF) con un origen en la década de los treinta, en 1976 el Secretario de Educación Pública Víctor Bravo Ahuja con el Acuerdo 11140 el 6 de septiembre autoriza el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física para la preparación del personal de los equipos técnicos de distintos Estados de la República encargados tanto de la Educación Física en la educación básica como de la formación de los nuevos maestros y el 3 de diciembre en el Acuerdo 99 se establecen sus bases de organización. Idem.

Francés, Geografía, Historia, Psicología Educativa y Pedagogía) y Entrenadores Deportivos²⁶³ (Plan de Estudios de 1993) cuya situación de doble dependencia (CONADE-DGENAMDF) y el tipo de Licenciatura que imparte hace que no sea considerada totalmente como escuela normal.

Actualmente el Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006 y el Programa de Trabajo de la DGENAMDF²⁶⁴ señala que las escuelas normales públicas del DF deben elaborar sus planes de desarrollo institucional orientados a desarrollar una cultura de la planeación, la evaluación y la rendición de cuentas. También en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, la Dirección General de Normatividad impulsa la planeación y evaluación del trabajo académico y una nueva gestión en las instituciones formadoras de maestros a través de diversos lineamientos y estrategias.

En el marco del Programa de Trabajo 2001-2006, la Misión²⁶⁵ de la DGENAMDF está orientada a "[...]brindar servicios educativos de alta calidad para la formación inicial y permanente, la actualización, capacitación y superación profesional de los docentes de educación básica del D. F., que contribuyan a formar maestros con una sólida preparación académica y un alto sentido social, con la finalidad de incidir en el mejoramiento de la educación que se imparte en las escuelas..." y cuya Visión²⁶⁶ es la de "[...]formar maestros que además de dominar los conocimientos que imparten, tengan una preparación cultural amplia, que incorporen las nuevas tecnologías a la enseñanza como un apoyo a su trabajo, innovadores, con una perspectiva que les permita manejar la diversidad sociocultural de sus alumnos y con gran sentido social y de servicio con una sólida formación disciplinaria y pedagógica, con disposición a continuar su actualización profesional de manera permanente para renovar sus

²⁶³ En la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos en 1988, siendo Secretario de Educación Pública, Miguel González Avelar, se establece el Acuerdo 132 para la aprobación del Plan de Estudios correspondiente. Idem.

²⁶⁴ "Planeación y evaluación del desempeño institucional", en: Ibid., pp.26 y 27.

²⁶⁵ "La misión describe la razón de ser o el fin último de una organización. Define el actuar dentro de su entorno y señala lo que la distingue de otras similares, en términos de lo que quiere ser y a quién servir". Manual para la elaboración del Reporte Integral." SEByN-DGENAMDF (2001) Op. cit., p.47.

²⁶⁶ "La visión es "...expresa un futuro deseado pero factible de lograr; orienta la transición de lo que actualmente existe a lo que se debe llegar a ser..." Ibid., p.48.

conocimientos, maestros que sean facilitadores de aprendizajes y hagan de la escuela un lugar agradable de acercamiento al conocimiento."²⁶⁷

En dicho Programa de Trabajo se expresa que el proyecto académico para el subsistema de educación normal en el DF involucra a la comunidad académica en la planeación estratégica de los servicios basadas en la misión y visión de cada escuela; en el ciclo escolar 2002-2003 este proceso se organizó a partir de la Matriz de Procesos y Proyectos DGENAMDF, estructurada por el fortalecimiento de la formación inicial y de posgrado para docentes de educación preescolar, primaria, secundaria, especial y física; desarrollo profesional para maestros en servicio; fortalecer la gestión de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes; administrar de manera efectiva los recursos humanos, materiales y financieros; proyectos de integración de las nuevas tecnologías en la formación y actualización del magisterio; actualización para formadores y actualizadores de docentes e impulsar la evaluación externa de los procesos de gestión institucional en las escuelas de educación normal.

La Matriz de Procesos y Proyectos se organiza en relación a los cuatro ejes de acción del Programa de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF 2001- 2006: escuelas de calidad, cobertura con equidad, participación social y vinculación institucional, y administración al servicio de la escuela. Para ello, la DGENAMDF ha desarrollado una línea de acción para regular el seguimiento y evaluación de la gestión institucional con la finalidad de identificar las fortalezas y debilidades de los proyectos que operan en los planteles, sustentadas en los lineamientos señalados por la Dirección General de Normatividad.

²⁶⁷ Idem.

El malestar docente en la ENSM. El Plan de Estudios 1983

A los pocos meses de que la SEP desconcentrara los cursos intensivos para profesores foráneos que había venido impartiendo la ENSM, el Presidente de la República Mexicana, Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, señalaba en su Primer Informe de Gobierno del 1° de Septiembre de 1983 que era preciso mejorar la educación en la mayoría de las normales federales y que en un intento de revolucionar la educación no se detendrían ante intereses creados, norma que se seguiría en esta institución, lo que implicó que en menos de 24 horas las instalaciones de la ENSM en Santa María la Ribera fueran clausuradas, dándose con ello nuevamente un fuerte golpe a la presencia política, académica, social y física de la institución ante su desmembramiento temporal, ya que al iniciar el ciclo escolar 1983-1984 sus trece Especialidades y el Doctorado en Pedagogía (incluyendo algunos de los acervos y materiales bibliográficos con que contaba cada Especialidad) se distribuyeron en siete sedes, cada una bajo una Coordinación nombrada por la SEP. En paralelo a dicho proceso de descentralización fue nombrada una Comisión Directiva transitoria en la sede de la Ex-Hacienda el Rosario (instalaciones actuales) formada por los profesores Leonardo Vargas Machado, Gilberto Juárez Millán y Eduardo Tolsá Marañón, a cargo de la implantación del nuevo Plan de Estudios 1983.²⁶⁸

Desde las primeras acciones para instrumentar el Plan de Estudios, que sustituyó al de 1959, y con ello la reestructuración académica, administrativa y física que incluye la presencia de nuevos mapas curriculares, personal académico (en su mayoría diferente a la planta docente anterior), instalaciones ajenas y ante un profundo malestar político,

²⁶⁸ "Quiero expresar mi sincero agradecimiento a los autores de este Plan para la reestructuración Académica y Administrativa de la Escuela Normal Superior de México con el que avanzamos en uno de los propósitos fundamentales de la Revolución Educativa y uno de nuestros principales retos en la tarea de modificar a fondo usos y prácticas que actualmente prevalecen en la actividad educativa. No podría ser de otro modo (el subrayado es mío)... vamos impulsar esta Revolución a que el Presidente de la Madrid ha convocado, tenemos el desafío mayor, de tocar en toda su profundidad la estructura educacional del país y sus expresiones y derivaciones esenciales. El Plan deberá ser constantemente superado y perfeccionado por alumnos, maestros y directivos cuyas aportaciones serán el valioso instrumento para reivindicar las tradiciones de escuelas como el Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria o el Centro de Perfeccionamiento para Profesores de ese nivel... es un punto de partida para reformar la educación normal..." REYES Heróles, Jesús (1984) "Palabras del Lic. Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación Pública, en la presentación del Plan de Reestructuración de la Escuela Normal Superior de México", en: *Escuela Normal Superior de México*. Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la de la ENSM. Cuadernos/SEP. Estatuto Orgánico de la ENSM. México. SEP.p.3.

físico, social, y anímico; sobre todo académico porque meses antes de que se tomara la decisión política de implantar el nuevo plan de estudios la comunidad académica venía realizando un proceso de reforma curricular en etapas muy avanzadas y por vez primera se generó la elección democrática del director de la institución.

Los desacuerdos por parte de los profesores formadores de docentes no se hicieron esperar; no sólo por la forma tan radical de los acontecimientos sino porque en el nuevo modelo curricular se planteaba una visión por áreas de conocimiento para el campo de las disciplinas del *curriculum* de la escuela secundaria con una estructura sobrecargada en contenidos, y que regularmente no se aplicaban en situaciones concretas; por lo que en muchas ocasiones eran sustituidos, aún con el nombre de la misma asignatura por contenidos que los académicos manejaban en cursos del plan de estudios anterior. Otro elemento que generó gran desconcierto era la presencia de la investigación educativa inscrita en la propuesta curricular, pues la mayor parte del nuevo personal académico no contaba con una formación en investigación y mucho menos poseía una cultura que permitiera la producción del conocimiento pedagógico.

En este sentido es importante señalar que en el año de 1982 el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM impartió un Taller Introductorio de Investigación Participativa en las instalaciones de la ENSM (aún en las calles de Fresno) a petición de "[...]una parte del personal académico en cuanto a su formación en la metodología de la investigación educativa... -a pesar de que- los participantes en su mayoría, desconocían los principios de las diferentes corrientes teórico-metodológicas de investigación social... -al finalizar el trabajo- fue considerado como muy positivo por el grupo, ya que era una motivación más para que siguieran desarrollándose como "investigadores" en la docencia y en la institución en la que laboran..."²⁶⁹ Dicho Taller tuvo como propósito iniciar a los maestros y alumnos de la ENSM en las metodologías participativas, concretamente en el método de la investigación-acción para la formación en investigación educativa.

²⁶⁹ BARABTARLO, Anita y Margarita Theesz (1983) "La investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso", en: *Revista Perfiles Educativos*. No. 2 julio.agosto.septiembre. Nueva Época México. CISE-UNAM. pp.28 y 30.

Lo anterior nos permite aproximarnos a dos planteamientos; el primero, que ante una práctica poco sistemática en la investigación, difícilmente los profesores de la institución podían continuar con una tradición de producción del conocimiento pedagógico como lo era en sus inicios la ENSM; y el segundo, que los profesores que participaron en el Taller mantenían una actitud distinta al verse involucrados con la investigación, más que como una función necesaria en su desempeño profesional como una práctica obligada inscrita en el nuevo Plan de Estudios.

Ante la ausencia de líderes académicos al interior de la institución y con el imaginario de algunos maestros de que al realizar la práctica de la investigación se recuperaría la tradición institucional en la producción del saber pedagógico, desde las mismas condiciones del plan de estudios anterior (1983) y con una organización, fundamentalmente administrativa y verticalista, se pretendió que cada académico trabajara vinculando la docencia con la investigación, la mayor parte lo hizo de manera individual y aislada; así cada uno desde una diferente preparación profesional se marcó un estatus distinto en la escuela y algunos, los menos, realizaron investigación, difusión y extensión educativa, mientras que otros se han incorporado a la actividad administrativa y directiva del plantel.

Lo anterior producía serios conflictos en la vida de la escuela, resultado de la poca claridad por parte de las autoridades no sólo sobre la realidad institucional, académica y administrativa por la que el plantel transitaba, sino por la forma en cómo se implantó el nuevo Plan de Estudios totalmente ajeno a la participación de la comunidad normalista²⁷⁰; aunado a ello, la falta de acciones de capacitación y actualización teórica y metodológica de los enfoques del diseño curricular para apoyar y complementar la formación de los profesores normalistas en torno a un marco de referencia que hiciera explícitas las dimensiones social, pedagógica, psicológica y epistemológica del modelo curricular, creó desde contradicciones en la forma de desarrollar dicho plan de estudios debido a las propias interpretaciones entre los profesores, hasta indiferencias o

²⁷⁰ El diseño curricular estuvo a cargo de la Comisión creada a partir del Acuerdo 106 del Secretario de Educación, integrada por funcionarios de alto nivel de la propia SEP, quienes delegaron el trabajo concreto en diversas comisiones técnicas integradas por representantes de las diversas dependencias participantes. El funcionamiento de la Comisión se sustentó en la idea de que la educación en la ENSM debería operar en correspondencia óptima con los planes y programas de educación secundaria y normal.

simulaciones; lo que propició la presencia de actitudes muy heterogéneas en el ejercicio de la docencia.

Los trabajos de la citada Comisión 106 no incluyeron la elaboración de los programas de estudio de los diversos cursos del plan, limitándose en este ámbito a confeccionar lo que dieron en llamar “fichas técnicas”, en las que se establecen objetivos, temarios y propuestas bibliográficas; por lo que los programas fueron diseñados en su totalidad (25 correspondientes a las líneas del tronco común y 154 de asignaturas específicas de las siete licenciaturas), por los propios catedráticos del plantel, plasmando en dichos documentos lo mejor de su experiencia y creatividad.

Los programas tenían la siguiente estructura: carátula, índice general, introducción, descripción (justificación, enfoque general, metodología, evaluación), objetivos del curso, unidades de aprendizaje (título de unidad, contenido temático, objetivos) y bibliografía. Este formato se consideró transitorio y surgió como modelo emergente después de que 20 catedráticos de las diversas licenciaturas fueron capacitados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para elaborar cartas descriptivas, ya que se pensó que éstas no operarían por constituir simples instrumentos burocráticos.

El trabajo realizado por los docentes fue muy valioso, sobre todo porque la gran mayoría de los casos los contenidos, enfoques y metodologías propuestos fueron producto de su propia experiencia y al mismo tiempo fueron ellos los responsables de su puesta en práctica, lo que permitió en algunos casos, que de inmediato se incorporaran modificaciones de enfoque, contenidos o metodología, a fin de que respondieran cada vez más a las necesidades de la comunidad normalista. Sobre todo porque en la institución se carecía de acervos bibliográficos actualizados y de materiales básicos para apoyar tanto los programas de estudio como el trabajo de consulta de maestros y alumnos; de igual manera, no se contaba con los recursos

técnicos, materiales y financieros suficientes²⁷¹; de igual manera, las nuevas funciones de investigación y difusión cultural no se apoyaron ni con procesos de actualización ni con los recursos económicos y administrativos necesarios, ya que las formas de organización, gestión institucional, trabajo docente y procesos de evaluación fueron reducidas, inicialmente, a prácticas departamentales totalmente incongruentes con las exigencias que implica del trabajo de una institución de educación superior.

Por tal motivo no se aceptó la organización académica de tipo departamental²⁷² que se quería implantar, muy diferente a la de la figura de colegios con que se trabajaba en Fresno 15; a partir de entonces se crean siete departamentos académicos, que corresponden a las siete coordinaciones de licenciatura; mismas que en su conjunto dependen de la Jefatura de la División de Licenciatura. Cada coordinación era considerada como la unidad docente y administrativa básica de una comunidad de académicos, relativamente autónoma, responsable de la docencia y la investigación en un campo especializado del saber; complementariamente funcionan departamentos de apoyo en el área académica, como son: el Departamento de Psicopedagogía, Apoyo Académico, Biblioteca e Información Documental, Control Escolar e Investigación y Experimentación Educativa; todos ellos dependientes de la Subdirección Académica, a la fecha se ha incorporado la Unidad de Evaluación y Planeación Institucional y la de Informática y Cómputo.

Con el Plan de Estudios 1983 se pretendía "[...]conseguir un alto grado de congruencia entre la preparación de los maestros de educación media y normal y las metas, contenidos y métodos de esos tipos de educación y -a- elaborar un criterio prospectivo que tenga en cuenta la urgencia de articular pedagógicamente los contenidos y la metodología de preescolar, primaria y secundaria, para alcanzar en el corto plazo, la integración auténtica de la educación básica de diez grados. En consecuencia, el

²⁷¹ "...la estructura, espacios y condiciones de cada inmueble varían; los casos con mayor problema son la Escuela Normal de Especialización y la Escuela Normal Superior de México... el edificio de la ENSM resulta ya insuficiente para albergar el gran número de alumnos que atiende. En ambos casos se han hecho gestiones para intentar resolver el problema de espacio que hasta el momento no han tenido resultado... todas las normales necesitan espacios como cubículos y aulas multimedia y a partir de la reforma, con las actividades de 7º y 8º semestres, las necesidades de aulas se incrementan..." SSED (1993) Op.cit.,p.33.

²⁷² "Se considera que una estructura orgánica departamental sería la adecuada para la ENSM..." REYES Heróles, Jesús (1984) "IX. Recomendaciones. 2. Académico-administrativas", en: Op.cit.p.21.

modelo académico plantea una acción multidisciplinaria que sienta las bases para realizar otras actividades significativas."²⁷³

El Plan de Estudios 1983 (ver Anexo 1) tenía una duración de cuatro años dividida en seis cursos curriculares por semestre y cuatro espacios cocurriculares (dos de idioma extranjero y dos del Seminario-Taller de Tesis); su estructura se dividía en dos troncos de formación: un tronco común integrado por cuatro líneas: la instrumental, social y psicológica y pedagógica, con un peso aproximado del 52.50% dentro del mapa curricular, y un tronco diferencial para cada área con un peso aproximado del 47.50%, incluyendo el tiempo de los cinco Laboratorios de Docencia (LD), que tenían como eje los contenidos del área para "[...]integrar los aprendizajes adquiridos en las unidades académicas que comprenden las diferentes líneas de formación, al aplicarlos en situaciones reales de docencia... lamentablemente dicha práctica ha sido poco articulada tanto en el trabajo de aula como la puesta en marcha de las estrategias didácticas en las prácticas de las escuelas secundarias... si bien es cierto que estos espacios requieren de autonomía, libertad en las orientaciones pedagógicas y creatividad en la puesta en marcha de las propuestas didácticas, las evaluaciones recientes arrojan resultados muy ajenos al propósito fundamental de estos espacios: el constituirse como una estrategia de transformación de la práctica del profesor..."²⁷⁴

Crítica fue la situación de estos espacios curriculares que se cursaban a partir de quinto semestre, no sólo porque difícilmente los profesores aceptaban coordinarlos, sino por que quienes lo hacían reducían la visión didáctica de manera fragmentaria en cada área de formación; poco se ayudaba a resolver las dificultades para saber cómo traducir la teoría al trabajo en el aula, cayendo regularmente en una concepción tradicionalista y de manera endogámica, con un marcado instrumentalismo metodológico, eficientista y tecnocrático de las prácticas escolares, pues se privilegió la

²⁷³ Ibid.,p.4.

²⁷⁴ ESTRADA Sánchez, Carlos et al. (1987) "Planteamiento del problema", en: *Comisión Técnica para la Reformulación de la Operación de los Laboratorios de Docencia*. Documentos de Análisis. México. ENSM.p.12.

utilización de instrumentos, vía los planes de clase, a fin de lograr un control eficiente del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior se tradujo en que algunos docentes cayeran en un modelo de cartas descriptivas para orientar sus sesiones de trabajo, como recetas para la enseñanza, con un alto contenido prescriptivo, mismo que era complementado con una práctica docente tradicionalista; también es justo señalar que otros profesores hacían lo posible por incorporar nuevas teorías y estrategias didácticas que desde sus supuestos creían implicaba la aplicación del nuevo plan de estudios, que van desde un profesional reflexivo y crítico hasta una investigación participativa, etnográfica o en la acción; quizá debido a la influencia de haber cursado el Taller de investigación participativa. Además, el seguimiento de las prácticas realizadas por los alumnos se daba en condiciones que no permitían profundizar en aspectos pedagógicos específicos, pues parecía que el interés principal estaba más en la revisión puntual de los planes de clase y elaboración de material didáctico para su calificación que en los procesos de aprendizaje de los alumnos de las escuelas secundarias donde se realizaban las prácticas.

Paradójicamente, la generalidad de los profesores titulares de los grupos en las escuelas secundarias otorgaban altas calificaciones al practicante, quizá para no afectar su trayectoria académica, o porque regularmente veían la presencia del practicante como la posibilidad para realizar otras actividades personales, principalmente fuera de la institución; a ello se suma la poca frecuencia de las supervisiones de las prácticas, ya que el profesor del LD tenía más de un grupo y las escuelas de práctica se encontraban muy alejadas unas de otras, sobre todo en los períodos intensivos, o casos más graves, cuando dichos profesores nunca llegaban a ir a las escuelas; aunado a ello se presentaban una "[...] serie de observaciones por parte de las autoridades de las escuelas secundarias... ausencia de profesores que supervisen las prácticas, falta de preparación de la clase, elaboración de material didáctico adecuado, manejo de estrategias didácticas pertinentes a los intereses de los alumnos... ausencia de trabajo de academia..."²⁷⁵, lo que hacía necesario la revisión y

²⁷⁵ "Problemáticas", en: *Ibid.*, p.20.

evaluación del proceso de trabajo de los Laboratorios de Docencia a fin de evaluar su presencia en el Plan de Estudios o, en su caso, reorientar sus acciones.

Ante la ausencia de un proyecto institucional que asumiera dicha tarea, un cuerpo de profesores coordinaron un Taller de revisión de dicho espacio curricular e incluso fue motivo de trabajo de investigación en la promoción de Año Sabático de otros profesores; ambos esfuerzos desafortunadamente no pudieron articular el trabajo académico de quienes en ese momento tenían a su cargo los LD.

No obstante las diferencias entre los grupos de trabajo de quienes atendían los LD y quienes no los coordinaban, se buscaban nuevas experiencias que los llevaran al enriquecimiento de su práctica docente o al crecimiento individual y social de sus alumnos; la mayoría, influenciados por la presencia fuerte de la tecnología educativa, lo hacían desde un fuerte rigor en la sistematización de la enseñanza, un manejo indiscriminado de técnicas grupales, hasta el uso excesivo de aparatos, equipos y recursos didácticos, y otros más, con el fuerte peso de algunas tradiciones como el dictado de cátedra como un ejemplo de erudición en el manejo de conocimientos acabados, o los que responsabilizaban a los alumnos de las exposiciones de la clase, con el argumento de “trabajar en equipos” o de estar aplicando una nueva técnica de trabajo de grupo. Por lo anterior, se requería de un proceso de actualización de la planta de catedráticos, tanto en aspectos de tipo científico y cultural como en los relacionados con los enfoques en la investigación, la didáctica y la práctica profesional en la escuela secundaria.

Otro elemento importante era la visión y práctica de la escasa investigación que algunos docentes realizaban enfocadas a explorar los planteamientos teóricos y metodológicos del *currículum* de la educación normal y secundaria, muy pocas eran acompañadas de los análisis que se habían realizado en los espacios de LD, ubicados en la línea de formación pedagógica, y sin la interpretación de las prácticas de los profesores; la mayor parte de los trabajos evidenciaban un corte positivista y cuantitativo, lo que no correspondía a la pretendida revisión reflexiva y consciente de la

propia práctica que el Plan de Estudios señalaba; "[...]dificilmente la orientación actual que mantienen los LD permitirán cumplir con uno de sus propósitos, el de generar conocimientos por vía de la investigación... es fundamental revisar críticamente las actuales construcciones teóricas, la mayor parte de los trabajos mantiene una fuerte orientación positivista, que se aplica tanto en los trabajos de investigación en las diversas Especialidades como en los procesos de aprendizaje en el aula... el tipo de investigación en que deben involucrarse los alumnos es de corte participativo y de investigación-acción..."²⁷⁶

Dicha práctica se alejó del objetivo principal de constituir a la investigación como una herramienta que facilitara dos procesos: como un elemento de apoyo a la docencia y como parte fundamental en la formación de un docente investigador. En cambio se convirtió para algunos profesores en una función ajena al tipo de nombramiento laboral, para otros, en una práctica indiferente y para uno pocos en un apoyo para la elaboración en los trabajos de documento recepcional, al identificar problemas en el aula, en las escuelas y en las comunidades, cuando podían establecer las determinantes que afectaban los procesos de enseñanza y aprendizaje; los que, en el mejor de los casos, eran recuperados para elaborar una propuesta de mejora en la escuela de práctica donde se realizaba la investigación.

Más que la formación de un docente investigador, la mayor parte de esfuerzos académicos se orientaron a la constitución de un profesor de escuela secundaria con un manejo de destrezas didácticas en el campo de formación disciplinaria, en el desarrollo de un aprendizaje autónomo, en una formación científica que a través del manejo de los contenidos de la enseñanza sirvieran de puente en la comprensión de los procesos sociales y culturales que no sólo se desarrollan en la escuela sino que están presentes en las relaciones con la familia y la comunidad; y aún con una escasa presencia curricular, se le brindó también una incipiente adquisición de las herramientas básicas para la práctica de la investigación.

²⁷⁶ "C. Bases epistemológicas e investigativas", en: Ibid.,p.25.

El construir simultáneamente dos funciones distintas, docencia e investigación, como actividades complementarias que conjuntamente revisaran y analizaran la propia práctica y sirvieran de base en la producción de conocimiento para que el docente mejorara y en consecuencia transformara su práctica²⁷⁷ representaba al menos dos problemas: uno, el de dotar formalmente de las herramientas básicas para el desarrollo de habilidades que requieren dichas tareas para los alumnos, a partir de desarrollar la formación investigativa en dos espacios, uno curricular y otro cocurricular y para los académicos, el fortalecimiento individual en la investigación en ausencia de cursos o talleres y mucho menos de acciones institucionales necesarias para garantizar su éxito.

Así, bajo condiciones precarias de infraestructura institucional y de personal docente se pretendió mantener dicha orientación, lo que evidentemente dificultó su aplicación. El otro problema es que se presentaba un desfase entre lo que se estaba aprendiendo en la institución y los propósitos de la educación secundaria que se habían establecido en la reforma de 1993; ambos planteamientos iban en direcciones diferentes; en tanto que la reforma de 1983 en la ENSM estaba orientada por áreas²⁷⁸, en la escuela secundaria se desarrollaba una enseñanza por asignaturas.²⁷⁹

Lo anterior se originó fundamentalmente por dos factores; el cambio en la formación de asignaturas por áreas de aprendizaje y de trece Especialidades que la ENSM ofrecía hasta 1982, se redujo la oferta a siete licenciaturas: Español, Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Psicología Educativa y Pedagogía.

²⁷⁷ "Los Laboratorios de Docencia basan su estrategia en una didáctica participativa crítica que integra el aprendizaje individual con el grupal y social, utilizando la reflexión individual, la investigación participativa y la discusión colectiva.. de manera que la investigación no sólo es una forma de aprendizaje sino dota de elementos fundamentales para la producción de conocimiento que le permitan al docente cambiar su práctica..." "E. Bases pedagógicas", en: *Ibid.*, p.34.

²⁷⁸ "[...]se avanzó en uno de los renglones medulares de la reestructuración: la definición del perfil del egresado de la licenciatura y se introdujo una innovación importante, que es la de la educación por áreas, la cual ha demostrado ser más eficaz y formativa pedagógicamente." REYES Heróles, Jesús (1984) *Op. cit.* p.4.

²⁷⁹ "[...]uno de los problemas más serios radica en la coexistencia de dos estructuras académicas distintas: una por asignaturas y otras por áreas, agrupando a éstas últimas los conocimientos de Historia, Geografía y Civismo dentro de la denominación de Ciencias Sociales y los de Física, Química y Biología en las Ciencias Naturales. En mayo de 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa para la transformación de los planes y programas de estudio... para que estuviera concluida la propuesta de reforma integral... se elaboraron y distribuyeron al comienzo del año lectivo 1992-1993 los Programas de Estudio por Asignaturas para el primer Grado de la Educación Secundaria... por asignaturas de Historia, Geografía, Civismo y Biología..." SEP (1993b) "Antecedentes del Plan", en: *Plan y Programas de Estudio 1993*. Educación Básica. Secundaria. México. SEP. pp.11-12.

Lamentablemente la pretendida formación hacia una docencia reflexiva orientada con una práctica investigativa que transformara la realidad de la escuela, en muchos casos sólo generó una fuerte inestabilidad disciplinaria al incorporar a los egresados a una escuela secundaria con otra estructura curricular; por ejemplo, alumnos que se habían formado en el ámbito de las Ciencias Naturales eran asignados como profesores de Física, Química, Biología o Geografía; tampoco se contaba con un Programa de Desarrollo Institucional que articulara el trabajo docente con la investigación y la difusión de la cultura; fue notoria la ausencia de líneas de investigación que orientaran los trabajos de los profesores, y particularmente la de los alumnos en su proceso de elaboración de su tesis profesional. Con el compromiso de establecer programas de posgrado²⁸⁰ al seno de esta reforma curricular estrechamente vinculada con la investigación educativa, es que debieron haber surgido propuestas para el establecimiento de las especializaciones, maestría y doctorado que a mediano plazo se pretendía ofreciera la ENSM, en el marco del Estatuto Orgánico de 1984.

El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)²⁸¹, el 18 de mayo de 1992, la reforma educativa fue legitimada a nivel nacional no sólo por una decisión política y administrativa entre la SEP, los gobernadores y el sindicato magisterial, sino también, por una decisión político-legislativa que derivó en la reforma al Artículo 3° de la Constitución, que incluye la

²⁸⁰ "...sus objetivos primordiales serán formar licenciados en Educación para la docencia en nivel medio y normal; ofrecer al magisterio la formación académica de posgrado; preparar investigadores, impulsar y difundir la investigación educativa; efectuar permanentemente una evaluación institucional; participar en programas de intercambio académico; promover la extensión y prestar asesoría pedagógica... En consecuencia se propone atender primero el aspecto básico de la licenciatura e ir avanzando, en forma gradual, en la reestructuración armónica y congruente de la maestría y el doctorado..." y "[...]la estructura académica comprende la licenciatura y los posgrados de especialización, de maestría y doctorado... La Escuela Normal Superior recogerá los puntos de vista del Doctorado en pedagogía, así como de otras instancias académicas, para formular un proyecto de la División de Posgrado. Dicho proyecto deberá considerar a nivel de maestría la preparación de maestros en Física, Química, Biología, Geografía e Historia, para la docencia en la educación media superior y normal. REYES Heróles, Jesús (1984) "Presentación " y " V. Presentación del Plan", en: Op cit.,pp.4, 9 y 13.

²⁸¹ PODER EJECUTIVO FEDERAL-SEP (1992) *Programa Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (1989-1994)*. México. PEF-SEP.

obligatoriedad de la educación secundaria, y la promulgación de la Ley General de Educación, ambas aprobadas en 1993.

Uno de los puntos centrales de la política modernizadora para la formación de docentes fue instrumentar, como se ha señalado anteriormente, un sistema de evaluación del proceso educativo que se denominó Carrera Magisterial, en el cual se incluyen factores²⁸² que consideran la antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y superación profesional, desempeño profesional, aprovechamiento escolar, desempeño escolar y apoyo educativo; orientados desde tres vertientes²⁸³ para valorar el desempeño del profesor²⁸⁴:

Factores	1ª vertiente	2ª vertiente	3ª vertiente
Antigüedad	10	10	10
	15	15	15
Preparación profesional	28	28	28
Cursos de actualización y superación profesional	17	17	17
Desempeño profesional	10	10	10
Aprovechamiento escolar	20	—	—
Desempeño escolar	—	20	—
Apoyo educativo	—	—	20
Total	100	100	100

El proceso de CM inicia su operación para coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio a través de un sistema de promoción horizontal integrado por cinco niveles (A, B, C, D y E) en las categorías que los maestros de educación básica tienen; es

²⁸² ORTIZ Jiménez, Maximino (2003) Op.cit.,p.9. y SEP-SNTE (2004) "Sistema de evaluación", en: Comisión Nacional de Carrera Magisterial. México. SEP-SNTE.p.5.

²⁸³ "La primera vertiente (maestros de grupo) se refiere a personal responsable del proceso enseñanza-aprendizaje que interactúa directamente con los alumnos, tienen a su cargo el desarrollo de los planes y programas de estudio elaborados y aprobados por la SEP; son quienes están generalmente toda su jornada en la escuela, su tiempo lo consume la revisión de tareas, el desarrollo de su clase, la revisión de exámenes, las calificaciones de sus alumnos, la participación en actividades escolares, sindicales y oficiales, y la entrega de igual número de informes y reportes administrativos sobre su quehacer docente. En la segunda vertiente se inscriben y participan quienes son responsables de la conducción, dirección y supervisión del servicio educativo y que se encuentran incluidos en las estructuras escalafonarias autorizadas; son quienes generalmente, después de haber sido maestros de grupo, aunque algunos no han realizado esta tarea, obtienen ascensos escalafonarios o comisión oficial, y dedican su tiempo a gestiones de administración escolar, y la tercera vertiente se integra con personal que realiza actividades de organización, interpretación, asesoría, dosificación e integración de los Planes y Programas de Estudio, produce material pedagógico y didáctico para los alumnos y profesores, y diseña estrategias para el fortalecimiento de los contenidos; están adscritos a los programas educativos de la SEP, de alcance nacional, estatal o local; son quienes también, teóricamente, han sido maestros frente a grupo, aunque no siempre es así, cuentan con comisión oficial para desarrollar estas funciones. Se confía en que su experiencia profesional permite la asesoría adecuada que los maestros de grupo, cuerpos directivos y supervisión necesitan para elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Ibid.,pp.32-34.

²⁸⁴ "Procesos de evaluación. Certificación de competencias", en: Ibid.,pp.41-42.

decir, el maestro cuenta con un mecanismo de movilidad dentro de su propia categoría, que tiene sus propias reglas y mecanismos, y que se ofrece en sus tres vertientes: maestros frente a grupo, función directiva y de supervisión, y función técnico-pedagógica.

De esta forma, la profesión del maestro se integró a la lógica de la competitividad y remuneraciones diferenciales, en un esquema de eficiencia profesional individualizada a través de la revaloración de la función magisterial con seis aspectos prioritarios²⁸⁵: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. La suma de acontecimientos generaron un cambio en la educación básica y en la formación de maestros, iniciando una reforma compleja que a diferencia de las anteriores se inserta en un contexto más amplio al ponerse en marcha la federalización educativa, como medio para fortalecer las facultades normativas conferidas a la autoridad central para garantizar una educación nacional y promover la participación de los gobiernos estatales en el planeamiento y operación de los servicios, recuperando con ello el papel que habían perdido con la centralización iniciada con la creación de la SEP.

A diferencia de este sistema de estímulos para valorar el desempeño del profesor de educación básica en las escuelas normales, en 1987 se convoca al concurso interno "Profr. Tomás Rodríguez Fernández" en el que se otorgaron estímulos y reconocimientos a alumnos, personal no docente y personal docente bajo la supervisión de una Comisión de Evaluación de conformidad a lo señalado en el Art. 92 de la Ley de Premios y Recompensas Civiles; a partir de 1991, anualmente la SEP implanta en el marco del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 un sistema de estímulos a la productividad y desempeño académico para los maestros formadores y actualizadores de docentes a fin de estimular el arraigo, calidad y dedicación del personal académico de carrera, de tiempo completo en las instituciones que corresponden a la DGENAMDF.

²⁸⁵ "Marco Jurídico", en: Ibid.,p.12.

Las acciones de la nueva política educativa consistieron en descentralizar el sistema educativo, renovar el *currículum* de la educación básica obligatoria²⁸⁶, ahora compuesta por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria; con las que se produjeron nuevos materiales, implantaron programas compensatorios, impulsaron nuevas formas de financiamiento y evaluación, y amplió el calendario escolar. Todo ello implicó una reforma curricular y pedagógica para la educación básica e inicial de maestros, que para algunos ya era una necesidad impostergable ante los planes y programas de estudio de educación básica que databan de los años setenta.

Con la firma del ANMEB en 1992 se dieron las bases para la transformación de la educación normal, creándose el 10 de diciembre de 1996 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), Coordinado por el C. Lic. Miguel Limón, entonces Secretario de Educación Pública a través de la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), y el Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) con la intención que las instituciones formadoras de docentes se integren, articulen esfuerzos y experiencias de los procesos de formación inicial, actualización, capacitación y superación de docentes.

El PTFAEN desarrolla cuatro líneas de atención prioritarias: la transformación curricular de planes y programas de estudio, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales. En dicho programa se establece que²⁸⁷ la formación de los docentes debe tener una mayor calidad académica como condición necesaria para lograr un mejor desempeño a futuro

²⁸⁶ Recordemos que en la Ley Federal de Educación publicada en el Diario Oficial el 29 de Noviembre de 1973 en el Capítulo II, el Art. 16 señala que el tipo elemental está compuesto por la educación preescolar y primaria; y que la primera, no constituye antecedente obligatorio de la primaria, no así la segunda que es obligatoria para todos los habitantes de la República. El 18 de mayo de 1992 en la Ley Federal de Educación se establece la obligatoriedad en la impartición de la educación secundaria. SEP (1993a) "Exposición de Motivos de la Iniciativa de Reformas Constitucionales, Presentada por el Presidente de la República, Lic. Carlos Salinas de Gortari", en: *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México. SEP pp.19 y27. Y en noviembre de 2002 se publica el Decreto que establece la obligatoriedad de la educación preescolar para los niños de cinco, cuatro y tres años a partir de 2004, 2005 y 2008, respectivamente.

²⁸⁷ SSEDF (1993) Op.cit.,pp.63 y70.

a través de la formación de un nuevo profesor dentro del proceso de modernización social, con capacidad para reflexionar crítica y colectivamente para transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación; es decir, formar un investigador reflexivo del proceso enseñanza y aprendizaje capaz de vincular la teoría con la práctica.

La reforma curricular a la educación normal iniciada al seno del PTFEN, se inauguró en 1997, conservando la denominación de las escuelas normales y su nivel de licenciatura a la formación inicial que brindan, así como el antecedente de bachillerato a quienes aspiran a ingresar en ellas. En general, la reforma no sólo redujo el número de asignaturas en relación con el modelo curricular anterior sino dejó en niveles mínimos los referentes de la teoría pedagógica contemporánea así como los referidos a la investigación educativa, centrándose en la formación de un maestro enseñante, conocedor de los contenidos y enfoques propios de la asignatura que impartirá en el futuro y poseedor de las competencias didácticas suficientes para ejercer su función en el aula, motivo por el cual se privilegian en el mapa curricular las asignaturas vinculadas con la formación para la docencia y la observación y práctica docente.

La reforma curricular, como ya se señaló, se vio acompañada de acciones que buscaban la actualización y el perfeccionamiento de los docentes de las normales, el mejoramiento y equipamiento de las instalaciones, así como una serie de acciones que pretenden eficientar la gestión institucional de los planteles. En este último rubro, destacan un conjunto de publicaciones para orientar los procesos de diagnóstico y de planeación que lleven a la construcción del Plan de Desarrollo Institucional y de programas anuales de trabajo, así como para inducir un mejor trabajo académico y se seguimiento y evaluación del nuevo modelo académico. Se pretende que estas acciones sean apoyadas con recursos financieros provenientes del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), iniciado en 2002.²⁸⁸

²⁸⁸ Dicho programa es un mecanismo que apoya con recursos los proyectos de innovación académica que presentan las escuelas, vinculados con su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y con los Programas Anuales de Trabajo (PAT). La evaluación de los resultados de este programa y el trabajo de asesoría permanente para orientar su aplicación pretenden generar un ejercicio

Como parte de esta reforma general al normalismo, la SEP puso en marcha en febrero de 2003, en coordinación con las autoridades educativas de los Estados, un proceso de consulta denominado Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, mismo que pretende generar una amplia discusión y la definición de una política nacional dirigida a la formación y el desarrollo profesional de los maestros.

El Plan de Estudios 1999. La reforma actual en la ENSM

De un Plan de Estudios 1983 que se centraba en un docente que sustentara su práctica en una formación teórica y en un quehacer educativo a través de la búsqueda de respuestas a problemas que reflexionaba por la vía de la investigación se da paso a su reforma con el Acuerdo Secretarial 269²⁸⁹ al Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria con doce Especialidades cuyo enfoque, como ya se señaló, pone énfasis en un perfil profesionalizante del docente que deberá tener un gran impacto en la educación pública; en dicho documento no se consideró la permanencia de las carreras de Pedagogía y Psicología Educativa, motivo por el cual la ENSM, de manera acompañada por la DGENAMDF y por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F. (SSEDF) ha formulado un conjunto de argumentaciones ante la DGN con el propósito de que dichas carreras permanezcan; hasta el momento se han otorgado autorizaciones no permanentes para que el plantel continúe ofreciendo dichos estudios, contando en la actualidad con alumnos inscritos en grupos correspondientes a cinco generaciones en ambas especialidades.

El Plan de Estudios 1999 privilegia un conjunto de "...competencias que definen el perfil de egreso a través de cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de

participativo de planeación y evaluación y con ello favorecer una cultura de rendición de cuentas para el mejoramiento de la gestión institucional.

²⁸⁹ SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (2000) *Plan de Estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria*. 1999. Diario Oficial de la Federación. México. SG.

los propósitos y contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela..."²⁹⁰; a fin de que responda a los propósitos educativos del nivel de formación y sobre todo que lo habilite para que al tomar decisiones las reflexione, evaluando sus éxitos y fracasos, y en su momento sea capaz de modificar sus prácticas a través de generar iniciativas, trabajar con independencia, diferenciar y seleccionar marcos de referencia apropiados para mirar críticamente sus propios procesos de aprendizaje y prácticas de enseñanza.

El nuevo Plan de Estudios 1999 (ver Anexo 2) considera el trabajo docente en la educación secundaria a través de tres campos de formación: el de **formación general**, que corresponde a todo profesional de la enseñanza que realiza su labor en la educación básica, independientemente del nivel escolar en el cual la desempeñe, los elementos de formación general de esta Licenciatura se comparten con las de otros profesionales de la educación básica con cursos como: El Conocimiento de las Bases Filosóficas, Legales y Organizativas que caracterizan al Sistema Educativo Mexicano, a fin de adquirir un panorama general de los problemas y las políticas relativas a la educación básica en el país así como conocer los momentos y las ideas más relevantes en la Historia de la Educación Básica en México y; analizar algunos temas de la Historia Universal de la Pedagogía y la Educación; el conjunto de cursos de esta formación representan el 16% del tiempo programado de estudios.

El campo de **formación común**, que dedica quince cursos que representan el 35% de la actividad académica de todos los licenciados en educación secundaria en las distintas especialidades que ofrece la educación normal superior, y cuyo propósito es propiciar que el futuro licenciado en la docencia adquiera un mayor conocimiento y aguda capacidad de comprensión de los procesos de desarrollo de las y los adolescentes mexicanos, así como de la relación entre esos procesos y el funcionamiento real de las escuelas; lo que incluye tanto las finalidades formales como

²⁹⁰ SEP (1999) "Los rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de egreso", en: *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México. SEP. p. 9.

las prácticas y rutinas que se realizan habitualmente; y el campo de **formación específica**, referida a los contenidos científicos y a las competencias didácticas y recursos por cada especialidad, lo que representa el 49% del tiempo previsto para la licenciatura.

Cada campo de formación se desarrolla con tres tipos de actividades en estrecha interrelación: las **actividades escolarizadas** que se realizan en la escuela normal a través de 37 cursos de duración semestral distribuidos a lo largo de los ocho semestres, sobre contenidos disciplinarios y competencias didácticas; cada uno con un promedio de cuatro hasta seis horas semanales; las **actividades de acercamiento a la práctica escolar** que se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad de seis horas semanales.

A través de la línea de observación y la práctica educativa se combinan el trabajo directo en las escuelas secundarias con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, con un total de cuatro cursos de Observación y Práctica Docente entre los semestres tercero y sexto y, las **actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo** que se realizan durante los últimos dos semestres de la licenciatura, y en la que los estudiantes son corresponsables de impartir la asignatura de su especialidad en cuatro grupos de educación secundaria; lo cual implicará doce horas semanales frente a grupo; para ello cuentan con la tutoría continua de los profesores titulares de los grupos que son seleccionados por la escuela normal, considerando su capacidad y disposición, y conforme a un perfil preestablecido. La práctica es apoyada por dos Talleres de Diseño de Análisis de propuestas Didácticas y Análisis de Trabajo Docente, cada uno con seis horas semanales de trabajo.

Los alumnos desarrollan desde el primer semestre prácticas de observación y de docencia²⁹¹, llegando en el 7° y 8° semestres a la realización de estancias prolongadas

²⁹¹ "De 1° a 6° semestres en todas las licenciaturas las jornadas de observación y práctica son fundamentales. El procedimiento para ubicar a los alumnos en las escuelas de práctica implica diversas estrategias de organización y gestión ante las unidades administrativas responsables, para intentar que preferentemente asistan a una escuela de práctica, alumnos de la misma normal y que el número de practicantes no altere la vida de la comunidad educativa de la escuela seleccionada. Este procedimiento se lleva

del alumno practicando en condiciones reales de trabajo y realizando su examen profesional al concluir la carrera con un informe de su experiencia docente durante el último año de estudios; por lo que los profesores de secundaria se convierten en los tutores que vigilan y acompañan el proceso de trabajo de dichas experiencias docentes y de igual forma la planta de profesores de la ENSM se constituye en cuerpo de asesores que acompañan teórica y metodológicamente los procesos de formación de los alumnos en las escuelas secundarias. En este periodo los estudiantes cursan el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente, en el cual realizan la evaluación y la preparación de sus actividades didácticas y analizan las experiencias obtenidas en su práctica pedagógica para la elaboración del documento recepcional en los dos semestres frente a grupo y el servicio social.²⁹²

Nuevamente nos encontramos con dos problemáticas; la primera, dar inicio al Plan de Estudios 1999 sin haber efectuado un proceso de evaluación del modelo curricular del Plan de Estudios 1983; y la segunda, con el supuesto de que una reforma educativa con un plan de estudios nuevo da por resultado la configuración de un perfil distinto del formador de docentes para transformar la realidad educativa de la escuela normal y a su vez de las prácticas de los profesores de la escuela secundaria. Apostar a ambas transformaciones con un diseño curricular y sin tomar en cuenta la realidad del propio maestro de la ENSM, sus prácticas, deseos, tradiciones y a la propia historia institucional, ciertamente ha dado como resultado una reforma curricular por demás ajena, diversa y parcial.

Pese a las condiciones de infraestructura, determinaciones políticas, y presupuesto limitado²⁹³ para el desarrollo de proyectos académicos e investigativos las escuelas

a cabo para todas las escuelas normales, de acuerdo con el nivel educativo en el que se desarrollan; las prácticas pedagógicas se realizan en las fechas establecidas conforme a la norma, desde el inicio del semestre." SSEDF (1993) Op cit.,p.36.

²⁹² El trabajo realizado en "[...]séptimo semestre involucró a 74 asesores de todas las Especialidades y aún cuando existen problemas a la regularidad de las visitas por parte de los asesores a los estudiantes en las secundarias, en el trabajo para las sesiones de Taller en la ENSM (que multiplica la insuficiencia de espacios en la escuela) los maestros de educación secundaria fungen como tutores en las escuelas secundarias y los profesores de la ENSM en las asesorías para la elaboración del documento recepcional, los 531 alumnos de la primera generación se ubicaron en secundarias en las que llevaron a cabo su trabajo docente y servicio social e históricamente, en el fin de curso se logró la titulación de casi la totalidad de los egresados." Ibid.,p.74.

²⁹³ "Existe un presupuesto que cubre el pago de salarios y prestaciones, dejando una pequeña parte para operación, lo que limita el desarrollo de proyectos académicos de mayor envergadura. Las escuelas normales funcionan más con sus ingresos propios, dado que lo que se les otorga es mínimo. La ambigüedad en que están colocadas las normales del DF que forman parte del presupuesto federalizado, opera en contra de la posibilidad de obtener más recursos, ya que estos se asignan al programa nacional que atiende la DGN. Es necesario distribuir estos recursos de manera racional y con miras a un verdadero fortalecimiento de las normales. En

normales en su carácter fundamentalmente de ejecutoras de diversos planes de estudio han jugado un papel relevante en la formación de profesionales de la educación básica; **considero que el carácter profesional de la formación en la ENSM se encuentra fuertemente cuestionado por tres vertientes; las sociales;** al considerar a las escuelas normales como instituciones de educación superior, y al ser valoradas socialmente como tales, no sólo cobran una fuerte distancia sino que son cuestionadas por su poca capacidad de producción de conocimientos, su poca participación en actividades de difusión y extensión educativa, no sólo por sus actuales condiciones estructurales, y políticas de organización vertical, que limitan su autonomía académica y ante condiciones laborales poco adecuadas es casi imposible un modelo de gestión que las constituya en verdaderos centros de aprendizaje; lo que poco favorece el desarrollo teórico e investigativo del personal académico que labora en ella, y que en su mayoría es calificado como de bajo nivel académico.

Otro elemento que requiere su pronta revisión es la ausencia de un Consejo Académico tanto en el plantel como en las oficinas centrales de la DGENAMDF, así como la relativa calidad académica de sus egresados al no cumplir cabalmente con el compromiso social de producción de conocimiento científico similar a otras instituciones, como son la UPN y la UNAM, en donde la docencia es acompañada de la investigación y difusión para la producción de conocimientos.

Aunado a ello están las implicaciones de la política neoliberal que nos ha orientado a concebir las funciones de la educación en forma similar a las del sistema empresarial, en donde se demanda eficiencia, calidad, control y productividad escolar, minimizando la pérdida adquisitiva del salario, así como las condiciones laborales al tener que desplazarse físicamente del centro de trabajo a las escuelas de observación y práctica, que en muchas ocasiones quedan muy alejadas de las instalaciones de la ENSM; lo que ha significado que la mayoría de los profesores se resistan a fungir como asesores o a coordinar espacios curriculares vinculados con la práctica docente.

particular para el DF, las escuelas normales si bien no son Universidades, deben tener el apoyo académico y presupuestal necesario para consolidarse como instituciones de educación superior..." Ibid.,p.117.

La segunda, constituida por los propios normalistas de la ENSM, que enfrentamos una memoria histórico-política de resistencia, lucha y oposición a la política económica del Estado, ahora desde la globalización y el neoliberalismo, que choca con un imaginario de ver a nuestra escuela como un verdadero centro de innovación e investigación educativa; "...estamos trabajando para consolidar el prestigio de nuestras instituciones, acabar con las inercias y consolidar el compromiso de los docentes con el fortalecimiento institucional donde se pone énfasis en los maestros que formamos..."²⁹⁴; al mismo tiempo que se pretende formar sólidamente a un profesor en un campo disciplinario, conservando lo mejor de la cultura del normalismo mexicano.

Y la tercera, que es una amalgama de las disposiciones oficiales, tanto de autoridades externas como internas, de los propios imaginarios de la comunidad normalista y las prácticas que se construyen desde las aulas; lo que deriva en significados distintos de las condiciones políticas, institucionales, laborales y profesionales; lo que en su conjunto forma parte de las características de la cultura actual de la ENSM; ahora orientada hacia el logro de competencias y habilidades que demanda el sentido profesionalizante del desempeño docente, donde el supuesto de cambio radica fundamentalmente en una formación que responda a las demandas de la globalización, al avance tecnológico y a las orientaciones que se derivan de las declaraciones de organismos internacionales²⁹⁵ convertidas en ejes rectores de las políticas educativas nacionales.

Dicho marco político normativo está determinado verticalmente desde el diseño de planes y programas de estudio en una instancia centralizada que es la DGN y otra operativa, la DGENAMDF²⁹⁶; en donde la primera define la orientación que deberá

²⁹⁴ Ibid., p.115.

²⁹⁵ HAGGIS, Sheila M. (1992) *Educación para Todos: Finalidad y Contexto*. Monografía I. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien. Tailandia. Francia UNESCO y AL MUFTI, In'am. et al. (1997) "Tercera Parte. Orientaciones. Cap. 4. Los cuatro pilares de la educación", en: Op.cit., p.148.ss.

²⁹⁶ "...la dinámica propia de cada plantel, y otros -problemas- rebasan los límites de las escuelas...el control que existe para el diseño de planes y programas de estudio... recae en una instancia centralizada (DGN) que es la que define la orientación de la formación inicial de maestros a nivel nacional. Si bien esto es una política instituida que aceptamos (el subrayado es mío) en ocasiones limita las iniciativas de diseño curricular de las normales. Respetar la normatividad y fomentar el desarrollo de proyectos académicos en las normales es un aspecto sobre el que debe trabajarse, sobre todo a la luz de la necesidad de impulsar

tener la formación inicial de maestros a nivel nacional, misma que se constituye en una política que seguimos sin aceptar, pues limita las iniciativas de diseño curricular que la propia ENSM ha propuesto, iniciando con el proceso de admisión de estudiantes a la institución, ya que el examen de selección es controlado por la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP²⁹⁷, dejando al margen dos elementos fundamentales; los criterios de selección de los mejores estudiantes a la carrera docente desde la experiencia de la propia institución y la elaboración instrumento valoral; ya que el examen de admisión actualmente "...mide conocimientos generales, sin considerar las habilidades y competencias cognitivas deseadas para el perfil de ingreso y egreso que requiere la profesión docente establecidos en los propios planes y programas de estudio..."²⁹⁸

Lo anterior se ha interpretado como una invasión y agresión intelectual al personal académico y a las instituciones de educación normal a nivel nacional generado discursos enfrentados, prácticas de resistencia en los que el imaginario institucional e individual se teje en una trama que va desde confusiones, intolerancias, indiferencias e imposiciones, hasta interpretaciones sesgadas de las nuevas concepciones reconceptualizándolas o redimensionándolas desde los supuestos de unos cuantos en choque con la propia tradición de ser profesor de la ENSM.

En este contexto, las prácticas docentes han caído en rutinas cotidianas y fuertemente enfrentadas con los imaginarios y las necesidades reales de la propia institución y de la escuela secundaria; la desventaja en todos sus órdenes en que están colocadas las normales del DF, la imposibilidad de obtener más recursos, ya que estos se asignan al desarrollo de los programas que atiende la DGN, lo que hace que se limite el desarrollo

programas de posgrado de calidad y pertinentes para los maestros de educación básica..." SSEDF (1993) " Algunas reflexiones a considerar sobre la formación inicial", en: Op.cit.,p.115.

²⁹⁷"Los procesos y requisitos administrativos y académicos que norman la incorporación de los estudiantes a las ofertas de formación inicial de las escuelas normales públicas son determinados por la propia Secretaría de Educación Pública, y corresponde a las escuelas la operación y cumplimiento de las normas establecidas. El proceso de selección está normado por un instrumento (examen de admisión) regulado por la Dirección General de Evaluación (DGE) y un promedio de calificaciones mínimo del bachillerato." "1.1.4 Ingreso de estudiantes a la formación inicial", en: Ibid.,p.18. y "...el examen de selección controlado por la Dirección General de Evaluación de la SEP, no permite medir factores importantes y necesarios para el ejercicio docente, amén de que las escuelas quedan al margen de incorporar los criterios que desde su experiencia consideran convenientes. Es necesario construir mecanismos de selección de estudiantes en los que la visión de las escuelas y sus particularidades estén presentes, en la búsqueda del objetivo de atraer a los mejores estudiantes a la carrera docente..." " Algunas reflexiones a considerar sobre la formación inicial", en: Ibid.,p.117.

²⁹⁸ Idem.

de proyectos académicos en los planteles. Considero que en su conjunto estas vertientes se constituyen en redes que configuran la vida institucional en la que se mezclan deseos, resistencias, imaginarios (algunos de ellos, hasta la fecha, profundamente arraigados) y supuestos de cambio de lo que debe ser la formación docente en esta institución, pero también en desencantos que cuestionan desde los modelos de formación hasta la profesión misma del ser docente o de la razón de ser de la propia ENSM. Sin embargo hay quienes a pesar de ello impulsan nuevas acciones o propuestas de trabajo en aras de cambiar o mejorar la vida institucional.

La reinstalación de los estudios de posgrado en la ENSM

Los cambios en la estructura curricular de la educación normal, desde 1983 como instituciones de educación superior, han buscado la revisión disciplinaria del trabajo docente, regularmente rutinario y solitario, mediante procesos de actualización, superación y, en su caso, capacitación interna para la aplicación de los nuevos planes de estudio, para con ello pretender elevar el nivel académico de los profesores.

Como parte del diagnóstico realizado por la DGENAMDF con el personal académico y directivo de las escuelas normales, del CAM y de las oficinas centrales, se señala la necesidad de implantar el proyecto académico de formación y actualización de docentes en el Distrito Federal²⁹⁹; en el cual se consideran los aspectos de interés común y los particulares de cada plantel, se cuida la congruencia que debe darse entre los procesos formativos de los maestros y las emergentes realidades sociales y educativas, la revitalización de su estructura académica que necesita crecer y diversificarse para dar respuesta a los nuevos requerimientos de formación inicial y a las necesidades de actualización, capacitación y superación profesional de los docentes de las escuelas normales a través de diplomados, especializaciones a corto

²⁹⁹ SEP-SSEDF-DGENAMDF (1996) *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. Documento de trabajo. México. p.14.

plazo y de maestrías a mediano plazo; para ello se requiere actualizar a los profesores e incrementar los mecanismos que permitan un acercamiento real y constante con los niveles educativos en los que se desempeñan los egresados.

El Programa de Especialización en Docencia Superior en la ENSM

Con fundamento en la Ley General de Educación (LGE) y en el Manual General de Organización de la SEP, la DGENAMDF, en julio de 1995, asume un nuevo esquema de organización interna y establece las políticas institucionales que orientarán su trabajo y la vinculación que se da con los planteles normalistas; entre ellas, se destaca la encaminada a fortalecer el quehacer académico e incrementar el trabajo colegiado para el logro de objetivos comunes, particularmente destaca la exigencia de que las actividades y proyectos que se emprendan en las oficinas centrales recuperen las necesidades de los planteles para dar respuesta a sus expectativas a partir de sus realidades, y con ello ser congruentes con los propósitos de formación y actualización de profesores.

Como resultado de la primer reunión de planeación de 1995, en la que participaron personal directivo y académico de los planteles y de la DGENAMDF, se generó el documento denominado La Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros en el DF, mismo que sirvió de base para detectar las necesidades y problemáticas, así como las posibilidades para asumir comprometidamente los procesos de formación permanente de profesores, la investigación, la difusión, la evaluación y la supervisión; así mismo se identificaron las líneas de desarrollo institucional que habían de atenderse a corto, mediano y largo plazo. En una segunda reunión y con base en el contenido del documento referido, se diseñaron los programas interinstitucionales y se perfiló el Proyecto Académico que enmarca las acciones de los planteles y da pie a la propuesta de sus propios programas de desarrollo; se integraron grupos técnicos interinstitucionales a quienes se

les encomendó elaborar los programas de referencia sobre evaluación, supervisión, planeación, formación inicial, investigación, posgrado, actualización, capacitación, difusión y extensión educativa.

En el marco del Programa Nacional Indicativo de Posgrado y del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la DGENAMDF, se inscribe el Programa Interinstitucional de Posgrado (1995), el cual señala que volver a implantar los programas de posgrado en las escuelas normales encuentra su justificación en las necesidades sentidas y expresadas por los maestros de estas instituciones; se destaca la participación en programas de actualización y formación que contribuyan a fortalecer la profesionalización de la docencia, pues por más de quince años sólo quien tenía posibilidades fuera del horario de trabajo podía desplazarse hacia otras instituciones para continuar formalmente estudios de posgrado, lo que generó el reclamo por mayores oportunidades de superación profesional a través de procesos acordes al quehacer educativo que desempeñan y la existencia en los planteles del personal con el perfil académico necesario para el desarrollo pleno de sus funciones.

Lo anterior se corrobora al analizar los resultados del diagnóstico que se llevó a cabo en 1996 por el Grupo Técnico Interinstitucional de Posgrado (GTIP) constituido con los integrantes de la Coordinación de posgrado de la DGENAMDF y los Jefes de estudios de posgrado de las escuelas normales, a través de un cuestionario aplicado a 778 maestros de escuelas normales en el DF, en el que se encontró que 519 han realizado estudios de posgrado lo que equivale al 66.7%; de este total 243, que equivalen al 45%, cuentan con Especialización; 208 que corresponden al 40%, tiene estudios de maestría, y 77 que se relacionan con el 14.84% cursaron el doctorado. Al revisar las instituciones donde se realizaron los estudios de posgrado se encuentra que 449 docentes, o sea el 85.51%, lo hicieron en instituciones ajenas a la educación normal, lo que implica que un número considerable de programas cursados no guardan relación directa con el ámbito pedagógico en general y mucho menos con áreas específicas de las licenciaturas que se imparten en nuestros planteles, por lo que no se recupera el objetivo primordial de estos estudios en relación a su vinculación entre la formación y el

campo de trabajo y por lo tanto no se tiene una repercusión directa y significativa en el quehacer docente e investigativo en nuestras instituciones.

En el caso de la ENSM, se dispone de un total aproximado de 254 docentes de tiempo completo, personal de apoyo a la educación, aulas para la atención de 2011 alumnos de licenciatura y a los 20 profesores que integraron la primera generación de la Especialización; así como del Departamento de Biblioteca e Información Documental con más de 40 000 volúmenes en su acervo, recientemente actualizado, el Centro de Informática con más de 50 computadoras disponibles, Centro de Lenguas Extranjeras, Centro de Maestros (CdM)³⁰⁰, el Departamento de Apoyo Académico, Mapoteca Nacional, Área de Reprografía; elementos que en su conjunto podían favorecer el buen desarrollo del proyecto de la Especialización. Además el plantel contaba con 12 Convenios interbibliotecarios y estaba por refrendar los correspondientes con el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad de Tlaxcala y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), adicionalmente mantiene vínculos permanentes con otras instituciones formadoras y actualizadoras de docentes tanto del D. F. como del interior del país.

De los 548 CdM del país, 18 se encuentran en el Distrito Federal como instituciones de un programa federal para que la autoridad educativa local mejore su sistema educativo; entre sus propósitos principales está la actualización de los profesores de educación básica en el marco del Programa Nacional para la Actualización Permanente (PRONAP)³⁰¹, como un apoyo fundamental para el avance de los maestros en Carrera Magisterial; a través de la inscripción a los Cursos Nacionales de Actualización (CNA)

³⁰⁰ "La Dirección de Actualización y Centros de Maestros (DAyCdM), depende de la Dirección General de Extensión Educativa (DGEE) es una unidad administrativa responsable de planear, programar, organizar, dirigir, controlar y evaluar las actividades relacionadas con la actualización magisterial, de la educación inicial, básica y especial en el Distrito Federal, en coordinación con las direcciones generales encargadas de la operación del servicio; así como de dirigir, organizar y coordinar la impartición de cursos escolarizados y no escolarizados de actualización; de inducción a los puestos de profesor, director de plantel, supervisor y jefe de sector; la realización de actividades culturales para los docentes; y la administración de la infraestructura y operación de servicios de los Centros de Maestros." y "La Dirección de Actualización y los Centros de Maestros de la Dirección General de Extensión Educativa es la instancia responsable de la puesta en marcha de las acciones de actualización, capacitación y superación profesional de los docentes de educación básica en servicio, de conformidad con el marco normativo que regula el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP)..." en: SSED (1993) Op.cit.,p.47.

³⁰¹ DIRECCIÓN GENERAL DE NORMATIVIDAD (2003) "En el vértice de las tensiones sobre la actualización: los Centros de Maestros", en: *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*. Serie Cuadernos de Discusión. No. 14 Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. México. SEByN- DGN-SEP. pp.8-10.

durante todo el ciclo escolar, asesorías académicas y cursos breves en apoyo a algún contenido para los Exámenes de Acreditación de los CNA; así como talleres, cursos, conferencias y otras actividades académicas que fortalecen los contenidos y enfoques didácticos de las asignaturas de los planes y programas de estudio de educación básica, préstamo de instalaciones para actividades académicas, asesoría y préstamo de equipo informático, biblioteca, Red Edusat, entre otros.

El brindar asesoría pedagógica para mejora de las prácticas pedagógicas de los profesores de educación básica tiene como fin el promover la actualización continua y permanente del personal docente frente a grupo, en funciones directivas y de supervisión o en funciones de apoyo técnico pedagógico; de igual manera se promueve la conformación de colectivos de reflexión; el tipo de acervo bibliográfico y en cintas de video así como sus instalaciones, salas de trabajo, biblioteca y centro de cómputo, al interior de las escuelas normales les representa, además de un lugar confortable de trabajo un apoyo significativo en el desarrollo de la clase.

Retornando a las acciones normativas que permitieron el reingreso de estudios de posgrado a la escuelas normales, en las disposiciones de la DGENAMDF se señala que cada escuela será la responsable de llevar a cabo un proceso organizado y participativo del cual se derivarán proyectos innovadores y factibles que posibiliten la sistematización de la información y que permitan cumplir con su desarrollo; por lo que cada plantel remitió a la Dirección General las propuestas de diseños curriculares de las diversas Especializaciones, mismas que se remitieron para su autorización y registro a la Dirección General de Normatividad de la SEByN. Los estudios de planeación incluían la proyección de crecimiento con 10 años mínimos en la atención a alumnos de educación básica, el análisis posible de la demanda de los estudios propuestos, el perfil profesional de los formadores de docentes, características de la institución en la que se pretende ofrecer los estudios y los perfiles profesionales del personal docente.

Es necesario subrayar que la DGENAMDF, a través del GTIP y en congruencia con los objetivos del Plan de Desarrollo de Posgrado en la Educación Normal (1995), estableció que a corto, mediano y largo plazo se implantaran en las normales los tres niveles de estudio. Por lo anterior, se consideró prioritaria la elaboración de proyectos de Especialización al interior de cada una de las escuelas normales para ser implantados durante el año escolar 1996-1997; con dichos estudios se pretendió proporcionar a los docentes de los planteles opciones viables de formación y superación profesional, así como la posibilidad de consolidar a las escuelas normales como instituciones de educación superior al vincular el posgrado con las funciones sustantivas de dicho nivel; logrando en poco tiempo un cambio sensible en la calidad de la práctica docente como resultado de la superación de sus académicos para establecer un puente entre el proceso de formación en la especialización y la investigación.

Entre las acciones para fortalecer y reorientar los posgrados para maestros en servicio, la DGENAMDF, a través del mismo GTIP, establece en 1996 su responsabilidad de revisar las propuestas de diseño curricular elaboradas por docentes de las escuelas normales, mismas que son enviadas a la DGN para ser dictaminadas y autorizadas; los estudios de Especialización que ofrecieron las IFADDF inscriben los objetivos, políticas y lineamientos académicos en las áreas de conocimiento que se consideraron pertinentes; para efecto de su funcionamiento se debía contar con un responsable para coordinar las actividades académicas del mismo, para ello se crearon paulatinamente las divisiones de estudios de posgrado, respetando la normatividad establecida en los criterios de operación de los estudios de Especialización, y ajustándose a los lineamientos generales de corte técnico-pedagógico.

De acuerdo con el Estatuto Orgánico de la ENSM, que data de 1983, el plantel cuenta con una División de Posgrado, misma que tiene entre sus funciones la planeación, coordinación, evaluación y supervisión de los cursos de Especialización, Maestría y Doctorado que se imparten en la institución. Es oportuno decir que la institución es la

única en educación normal en el DF que cuenta con tal Estatuto y con un organigrama administrativo que contempla la existencia de estudios de posgrado.

A través de la SEByN, el entonces Subsecretario, Olac Fuentes Molinar, giró instrucciones a través del oficio no. 1195 (mayo de 1995) para ratificar la normatividad para la actualización de estudios de educación superior, con el propósito de garantizar los niveles adecuados en la oferta educativa y de regularizar el proceso, así como el de su registro ante la Dirección General de Profesiones, para posteriores trámites en la obtención de grados académicos, estableciendo como requisitos: la solicitud por escrito, el estudio de planeación, la autorización de la autoridad educativa correspondiente y el diseño curricular.

En el marco del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la Dirección General de Normatividad notificó al Lic. Benjamín González Roaro, entonces Subsecretario de Servicios Educativos para el DF, el dictamen favorable a las propuestas de diseño curricular para los cursos de Especialización que se presentaron ante esa dependencia, toda vez que se inscriben en el marco de las acciones de actualización y perfeccionamiento docente del PTFAEN. Con base en lo anterior, la DGENAMDF, con fecha 17 de septiembre de 1997, publica la Convocatoria a participar en los Programas de Especialización en cada una de sus Escuelas Normales, entre ellos el de Especialización en Docencia Superior de la ENSM; a partir de esta fecha se han diseñado e implantado 15 programas de especialización dirigidos a profesores de educación básica en los distintos planteles de las escuelas normales, con las cuales 505 maestros han obtenido el diploma correspondiente.

La Especialización en Docencia Superior se constituyó en su momento como uno de los proyectos de mayor importancia para la ENSM, pues a través de sus Programas de Estudios de Posgrado, se configuró como una alternativa de superación y actualización profesional y como el reinicio formal de los estudios de posgrado en el plantel. El significado es mayor ante la posibilidad de inducir la formación de investigadores en y

de la docencia, desarrollando alternativas metodológicas y pedagógicas para involucrarse en prácticas multi, inter o transdisciplinarias en el campo de la educación.

Los estudios de posgrado en las escuelas normales del DF se iniciaron en 1997 con 15 programas de especialización, con el objetivo de fortalecer la formación de los docentes en las distintas actividades del campo educativo: la docencia, la investigación, la administración y la gestión educativa, entre otras, y al mismo tiempo para contribuir a la carrera profesional del formador de docentes, mejorando su situación laboral.

Los propósitos de dichos estudios son afines a los de la actualización e intentan responder a una formación que dé respuesta al reclamo de mejoramiento profesional de los docentes a partir de la reflexión y la valoración constante de su desempeño. El diseño del Programa de Especialización en Docencia Superior ha tenido a la fecha dos promociones; la primer generación fue convocada en el mes de septiembre de 1997 y sus cursos comenzaron el mes de octubre, la segunda generación se convocó en el mes de diciembre de 1999 e iniciaron los cursos el mes de enero del 2000.

El sentido de profesionalización que se inscribió en la especialización se enfocó como un acto de creciente autogestión individual y colectiva de los profesores que aspiraba a otorgarles un papel de cambio, partiendo por repensar las prácticas pedagógicas desde los espacios donde la reflexión individual y colectiva plantearan la posibilidad de transformar sensiblemente las relaciones y prácticas docentes anteriores, con el apoyo de los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que da la investigación, por lo cual se considera que el objetivo principal del programa era la superación profesional.

El programa de Especialización en Docencia Superior trató de enfrentar los problemas que se presentaban en el quehacer docente, de superar posiciones de poder o de resistencia política, de ayudar a reconocer las contradicciones entre los discursos y las prácticas institucionales y de tratar de romper con el autoritarismo y dogmatismo en los sistemas de enseñanza, para optar por formas de trabajo que ayudaran a los docentes

a desarrollarse como académicos reflexivos y críticos, y a que transitaran de una función transmisora a una de transformación de las estructuras académicas; para ello se intentó fortalecer las funciones de docencia, investigación y difusión³⁰² con la finalidad de propiciar aprendizajes basados en la creatividad y la capacidad del profesor de la ENSM para que aprendiera por sí mismo y apoyado en la investigación educativa para estar en condiciones reales de contribuir al rediseño y mejoramiento de la organización escolar y académica de la institución.

De tal manera es como se da oportunidad a la ENSM de ofrecer nuevamente estudios de posgrado y se establece con ello la relación entre la formación inicial, la actualización y el posgrado a fin de renovar el sentido de profesionalización de la docencia.³⁰³

Es por ello que el Sistema Nacional de Formación y Superación Profesional para Maestros³⁰⁴, a través de la ENSM, tiene entre sus finalidades³⁰⁵ la formación, actualización de conocimientos, y superación docente de los maestros en servicio a través de la realización de programas de especialización, maestría y doctorado. La actualización docente brinda condiciones particulares de estudio sobre objetos de conocimiento específicos a los campos disciplinarios propios del *currículum* de la escuela secundaria y normal, apoyados en la práctica investigativa se han centrado en el perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros que no cuentan con ellas, para tratar de elevar la calidad de la práctica educativa; en esa lógica la especialización se considera una opción de capacitación y actualización profesional, por estar enfocada a la solución de problemas concretos que se presenten en el espacio ocupacional.³⁰⁶

³⁰² PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996)) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México. PEF.p.150.

³⁰³ SEP-ENSM (1997) *Plan de Estudios de la Especialización en Docencia Superior*. México. SEP-ENSM. p.9.

³⁰⁴ PODER EJECUTIVO FEDERAL (1993) " Artículo 20", en: *Ley General de Educación*. México. PEF.

³⁰⁵ El Artículo XIII, hace referencia a las atribuciones y competencias de las autoridades educativas locales,; se señala que éstas, en asuntos de formación de profesores, pueden y deben: IV. Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine. SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (1984) *Estatuto Orgánico de la Escuela Normal Superior de México*. Diario Oficial de la Federación. México. SG.

³⁰⁶ CONPES-SEP-ANUIES (2001) *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional en México*. CONPES-SEP-ANUIES.p.34.

Reorientar el sentido de la profesionalización de la docencia implicaba centrar al docente como un sujeto activo, participativo y consciente de las determinaciones sociohistóricas que enmarcan la realización de su quehacer a través de este primer programa de posgrado, mismo que en su momento revistió para la ENSM un carácter significativo, ya que la docencia es una de las funciones sustantivas que se realizan en esta institución³⁰⁷; es por ello que se ubicaba al docente como sujeto histórico y protagonista central de su historia social, como un intelectual capaz de elaborar una serie de problematizaciones, análisis y reflexiones en torno a su práctica docente actual y futura para generar actitudes y acciones alternativas y transformadoras de su propio quehacer educativo y social, así como el de recuperar y revalorar tanto la acción que el maestro ha efectuado y la que realiza la escuela, dimensionando la función social del trabajo docente e inscribiéndolo en contextos sociohistóricos concretos; pretendía también el análisis de la relación docencia e institución desde la dimensión de un aprendizaje reflexivo.

Se presentaba como reto el generar una práctica profesional distinta en la ENSM y con ello contribuir a transformar la realidad cotidiana en la formación de maestros para la escuela secundaria, con una nueva visión de la práctica docente³⁰⁸, que lo conscientizara de su compromiso con la sociedad a través de una actividad inmersa en la revisión, análisis y discusión de los principales planteamientos teóricos y metodológicos relacionados con las diferentes visiones disciplinarias, al generar y desarrollar actividades que le permitieran vincularse con la investigación de la docencia y la construcción de proyectos educativos que favorecieran la innovación pedagógica; en este sentido se trató de revalorar una docencia que promoviera diversas concepciones y ejercicios; constituyéndola en una forma más flexible y plural que vinculara el desarrollo de visiones diversas entre el desarrollo de la cultura nacional, la tradición y los valores multiculturales.

³⁰⁷ SEP-ENSM (1997) Op. cit.,p.5.

³⁰⁸ Dicha visión pretendía "[...]romper con los estereotipos que la han reducido a una práctica inserta en lo metodológico-didáctico y en la lógica del eficientismo tecnocrático. En tal sentido se -inducía- la apropiación de una visión integradora y diversificada de la práctica docente. "Marco psicopedagógico", en: Ibid.,p.6.

Desde esta perspectiva, la visión de docencia inscrita en el plan de estudios de la EDS pretendía romper con los estereotipos de una práctica centrada fundamentalmente en lo metodológico y didáctico y en la lógica del eficientismo tecnocrático, sustituyéndola por una que propiciara la apropiación crítica desde una visión integradora y diversificada de la práctica docente; para ello, el alumno debería de participar en diversos tipos de acciones hacia el proceso de transformación de la realidad o de la producción de conocimientos con el apoyo de las herramientas que da la investigación educativa y con la reelaboración teórica construida en la formación curricular; la articulación de ambas actividades pretendía integrar práctica, teoría e investigación como herramientas del trabajo cotidiano que le permitiera posibilidades para construir conocimiento que sirva de base para transformar su actividad docente.

Uno de los propósitos del programa de la Especialización era que el profesor clarificara las determinantes impuestas por las políticas globalizadoras en que se desarrolla la educación y su práctica profesional, y la posibilidad de generar actitudes instituyentes y prácticas colectivas conscientes desde la formación curricular hasta la práctica misma. Si bien el carácter normativo-prescriptivo trataba de instaurar, a través del marco del *curriculum* de la EDS, determinados valores para generar en el alumno una cultura del cambio a través del desarrollo de habilidades interpretativas críticas de los problemas de la práctica docente en la NS, al tener una actitud de apertura para interactuar en la acción comunicativa con el otro, de manifestar una disposición tolerante para el trabajo grupal y adquirir conocimientos, habilidades y destrezas para analizar y organizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no se reconoció en su momento que la cultura institucional no puede reducirse a un *curriculum* formal, ya que éste deja fuera la historicidad del sujeto, su desarrollo profesional y la propia historia de la institución.

En la época de los noventa, las demandas globales y la tecnología de la información influenciaban directamente la estructura del conocimiento para que las instituciones trataran de dar respuestas a necesidades a corto plazo y en donde el conocimiento debía ajustarse a esas metas, la ENSM no fue la excepción: "...la formación, actualización y posgrado para el ejercicio de la docencia se ha inscrito en el contexto

sociocultural del país con condiciones, necesidades y características propias influenciadas por la política educativa del momento -a través de- las diversas áreas del conocimiento desde las perspectivas macro y mico..."³⁰⁹

Para dar respuesta a dichas exigencias la orientación general del programa de la Especialización pretendía el desarrollo de una "[...]formación de la conciencia transformadora a través de un sujeto problematizador de su propia práctica y en búsqueda de un sistema alternativo. Es en ese contexto que se opta por un *currículum* como sistema modular..."³¹⁰; en tanto "[...]plantea objetivos globales con miras a su vinculación y articulación con la sociedad en búsqueda de una valoración distinta del carácter de la ciencia, forma y modo de producción del conocimiento y del papel del profesional docente dentro de la sociedad, a fin de poder responder de manera adecuada al constante cambio del mundo actual."³¹¹

La estructura curricular del PEDS (ver Anexo 3) se integra a través de tres módulos: Epistemología y Formación Docente, Tecnología Educativa e Innovación Pedagógica e Investigación Educativa; de tal manera que "[...]el pensar y adquirir conocimiento se realiza de manera simultánea, ya que la estructura cognitiva está apoyada en la selección y organización de experiencias de aprendizaje que favorecen la formación consciente de ideas generales través de las relaciones que guardan entre sí..."³¹² en el Plan de Estudios (ver Anexo 4).

Dichos módulos se articulan a través de tres ejes de análisis: la práctica docente, las implicaciones sociales de la educación superior y el aprendizaje constructivista (ver Mapa Curricular de la EDS. Anexo 5), que en su conjunto buscan dotar al estudiante de

³⁰⁹ "Fundamentación del Programa de *Especialización*", en: *Ibid.*,p.5.

³¹⁰ "Estructura curricular", en: *Ibid.* p. 12 Es importante recordar que desde 1973 el Proyecto Curricular Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana con un "[...]sistema modular de enseñanza-aprendizaje da origen a un modelo educativo orientado sobre un momento de realidad (objeto de transformación) donde simultáneamente se aplica una triple operación: producción, transmisión y aplicación de conocimientos. es decir, funde en una sola instancia pedagógica la investigación, la docencia y el servicio universitario, desarrollando una perspectiva integrada y concreta del conocimiento. El sistema modular al operar sobre un objeto de transformación y no sobre contenidos crea condiciones para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea fundamentalmente activo, interdisciplinario y crítico." OJEDA, Raquel y Gustavo Rojas "Diseño y operación modular", en: MARTÍNEZ Domínguez, Dolores y Jorge Galeano Massera (Coords.) (1986) *Documentos para el análisis del Proyecto Xochimilco*. Temas Universitarios No. 8. México. UAM-X. p.136.

³¹¹ SEP-ENSM (1997) "Estructura curricular", en: *Op.cit.*p.12.

³¹² "Modelo y fundamentación", en: *Ibid.*,p.15.

herramientas para lograr una enseñanza problematizadora de la realidad que le permita una mayor comprensión global de las sociedades contemporáneas, de las condiciones históricas y psicológicas para la producción del conocimiento científico, de la lógica de diferentes paradigmas teóricos, de diversas propuestas metodológicas y estrategias de investigación en la educación, subrayando experiencias en la formación docente en México y América Latina. La duración de los módulos es cuatrimestral y se desarrollan a lo largo de 240 horas de trabajo presenciales, con una carga horaria de 5 hrs. dentro la semana laboral o durante ésta y el sábado, y de 320 hrs. no presenciales de trabajo extraclase, distribuidas para el primer módulo con 80 horas y para el segundo y tercero con 120 hrs., con un total de 560 horas que equivalen a 70 créditos académicos.

En el módulo Epistemología y Formación Docente, se asumió que "[...]la conceptualización de la práctica docente realizada en un contexto, constituye un proceso epistemológico de gran complejidad debido a la presencia del hombre, sus circunstancias y la existencia de diversas corrientes teóricas donde el sentido común aparece disfrazado de ropaje científico, razón por la cual es necesario definir al hombre por el conjunto de relaciones determinadas históricamente..."³¹³, es por ello que se intentó constituir este módulo como espacio de reflexión crítica, donde se explicitaran los supuestos de diversos paradigmas científicos que ayudaran a enfrentar el espíritu científico positivista, [como se señala] "...el cascarón que cubre el pensamiento endurecido para abrirlo a la búsqueda de posibilidades de teorización en la que el modelo dialéctico de pensar lo real lleve a la superación de discursos cristalizados."³¹⁴

El módulo Tecnología Educativa e Innovación Pedagógica, intentó proporcionar herramientas que "[...]induzcan al alumno a ser consciente a través del análisis permanente de su quehacer de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los que forman parte de lo escolar, de tal manera que faciliten la optimización y extensión del aprendizaje."³¹⁵ El módulo ofreció estrategias de planificación, ejecución y evaluación como instrumentos para ser aplicados

³¹³ "Descripción de los Módulos", en: Ibid.,p.16.

³¹⁴ Idem.

³¹⁵ Idem.

pertinentemente a la práctica, considerando, entre otras, la personalidad del alumnado, el contexto socio-cultural del cual provienen, las formas de aprender, las relaciones sociales del alumno y la dimensión epistemológica de la asignatura.

Cursar este espacio les permitía saber porqué tomar las decisiones, sus posibilidades y limitaciones, reflexionar acerca del uso de lo tecnológico en la formación del alumno. El módulo se articuló con el anterior en la dimensión epistemológica del objeto de conocimiento de la Especialización y en la relación que guarda en la construcción de la práctica cotidiana.

El módulo Investigación Educativa, además de constituirse como espacio curricular formativo, permitió articular las diversas líneas de investigación de la Especialización, mismas que intentaron posibilitar la discusión, reflexión crítica y creación productiva desde perspectivas participativas y creativas. Se consideró a la investigación "[...]a partir de la indagación de la propia práctica de los participantes al módulo, los cuales la observan, analizan, reflexionan, interpretan y evalúan..."³¹⁶; dicho esfuerzo requería de un trabajo coordinado entre el estudiante y coordinador, relación que debería favorecer el desarrollo de un trabajo de investigación o proyecto educativo, mismo que se constituía en el producto final de la Especialización. Por lo que el alumno desde el primer módulo asistiría a las asesorías individuales y colectivas para orientar, reconstruir y avanzar sobre el proyecto de investigación que entregó al momento de su ingreso. La inscripción de los proyectos de investigación se realizó a través de las siguientes líneas de investigación: la formación docente, la construcción del conocimiento escolar, la práctica investigativa en la formación docente y la práctica social y escolar del docente.

Para el desarrollo de cada uno de los módulos el papel del profesor era visto como el de "[...]un organizador, creador de situaciones favorables para el intercambio y la comunicación; los procesos enseñanza y de aprendizaje congruentes con los principios pedagógicos grupales se trabajaron metodológicamente con las modalidades

³¹⁶ Ibid.,p.17.

didácticas de seminario, taller y seminario-taller, puesto que posibilitan la relación recíproca entre el sujeto y el objeto y la relación teoría práctica en la búsqueda de docentes que asuman papeles críticos y activos..."³¹⁷ en los procesos educativos; para ello la estructura modular contemplaba una interacción entre la docencia, la investigación y el servicio a partir de una enseñanza problematizadora.

En la cultura normalista lo más importante es la disciplina del campo de conocimiento, complementada y enriquecida con la dimensión didáctica; el saber pedagógico es relativo a cada área del conocimiento, en particular con su especificidad. La investigación pedagógica cobra sentido en la medida en que es interdisciplinaria y logra construir conocimientos pedagógicos significativos de corte conceptual y práctico; estas prácticas inscritas en el programa de formación se pensaba podían generar innovaciones pedagógicas y didácticas alternativas en lugar del énfasis tradicional y general en el que regularmente se había venido trabajando.

La relación del docente con el saber es muy compleja ya que se ha ido constituyendo a través de la historia institucional y su práctica social, dicha relación lleva a la construcción y apropiación de un conocimiento que permite al docente una práctica, en su mayoría rutinaria; por ello se pretendía que los asistentes "[...] problematizaran su realidad docente; se proponía una práctica con enfoque interdisciplinario, multidisciplinario o transdisciplinario..."³¹⁸ en que estuviera presente la acción creativa y la actitud crítica como condiciones para la formación de un sujeto que transforme su realidad a través de enfrentamientos sucesivos con problemas de la realidad misma.

El aprendizaje se realizaba en situaciones tales que los sujetos detectaran y confrontaran problemas, se presumía que a través de ello se descubrirían situaciones que requieren de comprensión y explicación al tratar de resolver problemáticas presentes en su accionar docente. A partir de la incorporación de los referentes propuestos para el análisis de la docencia, el especialista incidiría en forma innovadora

³¹⁷ "Modelo y fundamentación", en: Ibid.,p.15.

³¹⁸ Ibid.,p.5.

en su quehacer cotidiano, poniendo en juego sus habilidades y destrezas cognitivas, así mismo se promovería la investigación como una forma de aprendizaje y de búsqueda personal para explicar y transformar su propia práctica.

La motivación y la atención personalizada del alumno estaba ligada a una relación cooperativa y humanística que privilegiaba el trabajo en grupo, lo que ayudaba a desarrollar una actitud distinta en el proceso grupal, se pretendía una nueva valoración de su propio quehacer docente frente al grupo con un sentido de corresponsabilidad, promoviendo una nueva concepción de la evaluación³¹⁹ y de las relaciones internas en el aula, sin olvidar que éstas se encuentran permeadas por niveles de contexto institucional y social más amplio.

Las formas de evaluación estaban consideradas como una dinámica globalizadora e integradora del aprendizaje, por lo que se valoraban simultáneamente, en forma tanto cuantitativa como cualitativa, los recursos materiales y humanos, la organización, los contenidos de cada módulo y la metodología de trabajo, mismos que se constituían en un análisis permanente y continuo a través de fichas bibliográficas, de trabajo, informes de trabajo de campo, participación en las actividades del módulo, análisis grupal, desarrollo y avances de los proyectos de investigación, entre otros.

El proyecto curricular que dio vida a la EDS intentó a través de sus ejes de análisis constituirse como una valiosa herramienta para los docentes, en tanto que les permitiera construir referentes teóricos, metodológicos e instrumentales; "[...]la ideología que en él subyace posibilitaría una organización y desarrollo flexible, capaz de adecuarse de manera permanente a las nuevas situaciones, expresando en ellas un tipo de práctica docente interdisciplinaria, multidisciplinaria o transdisciplinaria a fin de establecer una nueva valoración del carácter de la ciencia, de la construcción del

³¹⁹ La evaluación "[...]promovía una dinámica conjunta y permanente del trabajo grupal, de manera que integra los aspectos que están presentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje donde las interacciones se dan entre los elementos (docente, alumno, grupo, objeto de conocimiento y realidad) que están presentes con un sentido no sólo integrador sino de una evaluación formativa. "Criterios de evaluación", en: *Ibid.*, p.24.

conocimiento..."³²⁰, así como del papel del profesor y del alumno dentro y fuera de la escuela.

Acciones recientes en el ámbito del posgrado normalista en el D. F.

Antes de que concluyera el egreso de la segunda generación de la EDS en el año 2000 se crean cinco maestrías que atendieron a 128 docentes en los planteles oficiales: BENM, ENMJN, ENSM, ESEF y ENE, sin contar en su inicio con el apoyo de la DGN que consideraba que las escuelas normales debían centrarse únicamente en la formación inicial; en el caso de la ENSM entra en operación el Programa de Maestría en Educación, Campo: Educación Secundaria; a partir de la revisión y reestructuración de las cinco maestrías (con presencia de expertos de otras instituciones de educación superior) se logró su regularización ante la DGN y la Dirección General de Profesiones (DGP). Actualmente se ofrece apoyo de asesoría al proceso de titulación de los egresados de la generación única de las primeras maestrías.

A los programas de posgrado en educación asisten profesores frente a grupo de educación básica, educación media superior y superior; directivos y supervisores de escuelas federales y estatales, así como profesores de apoyo técnico pedagógico en cualquiera de los niveles citados. Además de los diversos perfiles profesionales de ingreso de los alumnos, los posgrados en sí mismos presentan problemáticas³²¹ como la dispersión en las orientaciones curriculares, la diversidad de horarios, matutinos, vespertinos o mixtos, de lunes a viernes o bien entre semana y los sábados, y la poca vinculación interinstitucional para optimizar capacidades y recursos.

³²⁰"Fundamentación", en: *Ibid.*, p.12.

³²¹ SSEDF (1993) "Algunas características de los destinatarios y de las ofertas de posgrado en educación y áreas afines en el DF", en: *Op.cit.*, p.64.

Sin un proceso de evaluación por parte de las autoridades de los cinco programas de maestría en cada una de los planteles, en el año 2003 la DGENAMDF³²² a través de los lineamientos académicos plasmados en el documento denominado "El posgrado que queremos"³²³ para las escuelas normales del DF, diseñó (con el acompañamiento de personal externo de reconocido prestigio académico) y puso en operación la Maestría en Educación Básica, Programa Interplanteles (MEBI) dirigida a profesores de educación preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial, que ofrece las bases y las orientaciones necesarias y comunes para todos los niveles, permitiendo la intervención en diferentes opciones terminales enfocadas a la docencia en educación básica, determinadas como prioritarias y relevantes para las condiciones del Distrito Federal.

La MEBI es aprobada por la DGN a partir de la suma de esfuerzos y fortalezas de las cinco escuelas normales públicas del DF con la que se pretende contribuir a la atención de problemas que actualmente afronta la educación básica en el DF, a través de diversos campos educativos de intervención ofrecidos en las distintas escuelas normales: Prácticas de enseñanza (en preescolar, primaria y secundaria); Gestión escolar (en secundaria); Diversidad y equidad educativas (en educación especial); Cuerpo, salud y movimiento (en educación física).

La maestría es considerada un posgrado profesionalizante³²⁴, orientado a una formación especializada en y para la docencia a partir del análisis de las condiciones y problemas que presenta la educación básica de nuestro país y en particular del Distrito Federal; se desarrolla a través de seminarios comunes para todos los alumnos en escuela sedes, y talleres específicos de acuerdo al campo de intervención y nivel educativo; en las escuelas normales se impulsa un fuerte trabajo de revisión y análisis, caracterizado por la realización de reuniones colegiadas interplanteles.

³²²Ibid.,p.65. y "Sin lugar a dudas, uno de los criterios de evaluación más necesarios que se deben incorporar es el de establecer un mínimo de generaciones que se autoricen... Es a todas luces negativo y en contra de todo el conocimiento existente en evaluación curricular autorizar sólo una generación a los programas... para una correcta evaluación y ajuste del programa se requiere contar con la autorización, por lo menos, dos generaciones y, a lo más, por tres generaciones." "La evaluación en los programas de posgrado de las escuelas normales del D. F." en: Ibid.,p.30.

³²³ DGENAMDF-DOS-SFy P-CP (2001) *El posgrado que queremos*. Documento de trabajo. México. SEByN-SEP.

³²⁴ SSEDF (1993) Op. cit.p.66.

Actualmente la DGENAMDF³²⁵ lleva a cabo la revisión de la oferta de Especialización para reorientar los diversos Programas o construir nuevas propuestas para formadores de docentes y permitir su consolidación como una oferta de alta calidad, por ello se trabaja de manera paralela en la conformación de la planta docente, la elaboración de los programas de manera colegiada, el fortalecimiento de los cuerpos académicos, la actualización de los mismos y la construcción de un programa de seguimiento y evaluación.

³²⁵ "El posgrado en las normales del DF", en: Ibid.,p.111. y "...aún con carencias y obstáculos se ha logrado el egreso de varias generaciones en Especializaciones; el impacto que ellos estén logrando en su campo laboral está por sistematizarse y difundirse... es imprescindible atender a la necesidad de aumentar la profesionalización de la práctica docente de los maestros... se torna indispensable, pues las exigencias de los vertiginosos cambios sociales día tras día penetran en la mayoría de los ámbitos de vida, exigen dar un tratamiento diferente al proceso de educar. DGENAMDF-DOS-SFy P-CP (2001) "Introducción", en: Op.cit.p3.

CAPÍTULO IV

LAS REPRESENTACIONES DE LAS PRÁCTICAS DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR EN LA ENSM

El presente capítulo da cuenta del proceso de investigación en torno al trabajo de campo realizado con el grupo de profesores de la segunda generación que cursaron un Programa de Especialización en Docencia Superior en la Escuela Normal Superior de México, desde las construcciones teóricas y metodológicas de la hermenéutica analógica barroca, fundamentalmente de presencia filosófica, para esclarecer cómo la noción de hibridez puede estar inscrita en las representaciones de las prácticas docentes de algunos de los profesores de dicho grupo y cómo la categoría de analogía me permite aproximarme a una forma de construcción de la representación de la realidad educativa distinta a algunos de los planteamientos hechos por Durkheim de las representaciones colectivas, de Moscovici como representaciones sociales, y de Denise Jodelet como formas de pensamiento social (desarrollados en el Estado del Arte).

El desarrollar metodológicamente los presupuestos de la hermenéutica analógica barroca implicó tomar distancia de los esquemas tradicionales en la investigación educativa, los cuales fueron parte importante en mi proceso inicial de formación, para colocar el objeto de estudio en un punto intermedio entre las dos posturas extremas que han predominado en el discurso de la modernidad: la univocidad y la equivocidad; **a fin de buscar analógicamente un equilibrio más dinámico y respetuoso entre la diferencia y similitud del material empírico**; lo que enfrentó mi pensamiento univocista occidental, aún vigente, al transitar entre dos orientaciones: los presupuestos que subyacen en el *curriculum* formal como paradigma ilustrado del positivismo inmerso en la educación y los propios de **un *curriculum* escolar que se mira actualmente como un proyecto barroco**, en tanto que puede ser una posibilidad de

participación, acción y transformación que enfrente a la racionalidad instrumental, hasta ahora presente en la vida institucional.

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio se mira más allá de los márgenes de la objetividad para acceder a los niveles de lo intersubjetivo³²⁶ y simbólico, dimensiones que difícilmente las ciencias naturales consideran; por lo que **estamos intentando aproximarnos a otra forma de comprender la realidad educativa, en donde lo simbólico y el significado de los fenómenos sociales es recuperado desde el mundo de vida de los sujetos que los vivieron y enfrentaron**, pues su mundo de vida cotidiana está constituido en un universo de significación donde la cultura institucional forma parte de "[...]una textura del sentido que se origina en las acciones humanas."³²⁷

En el desarrollo del proceso de investigación de campo, el trabajo hermenéutico se constituye en "...una fase de la apropiación del sentido, una etapa entre la reflexión abstracta y la reflexión concreta que permite recuperar, por medio del pensamiento, el sentido en suspenso en la simbólica..."³²⁸ de algunos rasgos y matices que dan cuenta de la trama de relaciones y significados que configuraron las representaciones de las prácticas docentes que en torno al PEDS se fueron tejieron, tanto en los participantes del grupo como en las autoridades de la institución que lo ofrecieron; pues dichas representaciones cobran sentido no sólo para quienes las realizan sino para quien las interpreta; por lo que al convertirme en intérprete de ellas me exigió aproximarme a la pluralidad de sentido que los docentes le han atribuido a sus representaciones través de sus experiencias vividas.

En el ejercicio hermenéutico es complejo traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo, inclusive al oculto, del texto o, más aún, de encontrar varios sentidos cuando al principio de la investigación parecía que reconocía sólo uno, debido quizá a

³²⁶ SCHUTZ, Alfred (1974) "2. Formación de conceptos y función en las Ciencias Sociales", en: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu.p.76.

³²⁷ "11. El sentido común y la interpretación de la acción humana", en: *Ibid.*, p.41.

³²⁸ RICOEUR, Paul (2003) "Estructura y hermenéutica", en: *Op.cit.*, p.33.

mis propias intencionalidades y limitaciones como intérprete; porque esta tarea no se reduce a traducir mensajes, sino a interpretar sus enunciados a fin de ofrecer una comprensión de ellos, de modo que no sólo se tornen inteligibles para quienes los reciben sino que también al ser comprendidos ejerzan una presencia al ser desvelados sus sentidos; lo que nos obliga a reconocer que en el análisis de las representaciones está presente el riesgo de que se trastoque y altere el significado que los profesores le asignaron a las representaciones de sus prácticas o de sobrecargar de sentido algunas de ellas. **Es por ello que traté de captar la intencionalidad significativa de las representaciones e ir más allá del valor que tienen las prácticas docentes en el *currículum* escolar como tales y reconocer que en ellas están presentes otras fuerzas como son las simbólicas**, no sólo por el hecho de que existen como formas de pensamiento y acción sino por el interés de recuperar las conformaciones culturales que hacen que éstas signifiquen algo para los profesores del grupo de la Especialización, para la institución educativa y para quien las está interpretando.

En el trabajo hermenéutico la comprensión es la forma de conocer por la vía interpretativa, es por ello que se interpreta para comprender a través del lenguaje que tiene lugar en el diálogo, y a través de preguntas y respuestas comprendemos junto a los otros, interrogamos a los textos, damos razones y las intercambiamos en un procedimiento dialógico; por eso, como se ha referido en el capítulo dos, la hermenéutica es una práctica ontológica que se construye en el diálogo sin importar que sea escrito o hablado, en donde la interpretación se recrea o regenera entre el texto y el intérprete. Es una forma de dialogar y de escuchar, entenderse y relacionarse con otros, en donde hay un trasfondo moral, político, social y cultural; por esta razón el análisis de las representaciones de las prácticas docentes se realizó con el material empírico, vía entrevistas en profundidad; de tal manera que el discurso hecho texto, de los profesores articulara la pluralidad de los diversos sentidos a través de las semejanzas y diferencias de los significados que se configuraron en torno a dichas representaciones, mismas que se fueron tejiendo entre los entramados simbólicos e institucionales cuando se implantó el programa de posgrado.

Es importante resaltar que durante la realización de las entrevistas se establecieron dos tipos de relaciones entre el entrevistador y los entrevistados; **una** que podemos considerar como dialógica, ya que desde el inicio del encuentro los profesores se asumían como narradores, pues al momento de ir relatando sus experiencias iban reconstruyéndolas y le daban un significado más allá de un mero recuento de sucesos, lo que me fue acercando más finamente a sus intereses, sentimientos, preocupaciones, necesidades, y expectativas, así como a sus deseos y frustraciones al haber cursado el PEDS; y **otra** de rechazo o negación al sentir, como algunos me lo hicieron saber, que posiblemente sus puntos de vista afectarían su presencia académica o laboral en la institución; sin embargo al inscribir sus relatos en el contexto institucional en que se producían traté de reconocer algunos aspectos simbólicos que hacen que las representaciones de su práctica adquieran un sentido distinto en su ejercicio docente; por ello, considero que lo más valioso de este ejercicio hermenéutico es el proceso narrativo de historicidad de los sujetos que circunstancialmente transitaban por una dualidad, ser alumnos del posgrado y al mismo tiempo formar parte del personal académico de la institución.

Para recuperar el significado y el carácter simbólico de las representaciones de las prácticas de los profesores y cómo es que la significaron a partir de cursar este programa de posgrado, partí de **ubicar a la práctica docente, en tanto acción social, cultural e institucional, como una acción simbólica**, que como tal, se construye en el mundo educativo desde un horizonte de significados y de sentidos que se fusionan colectivamente en un acto que se interpreta, realiza y orienta con el otro.

Dicha noción cobra importancia al ubicarla entre **la cultura institucional y el *currículum* escolar, porque ambos permiten que las representaciones de las prácticas de los profesores se constituyan como parte de un proyecto de hibridación pedagógica**; esto, en la medida que las prácticas de los docentes se encuentran insertas en tramas de significación que constituyen no sólo procesos de interacción social sino que hacen presentes formas y saberes en torno a la práctica del

profesor para que responda de cierta manera a los fines prescritos, logrando con ello una práctica más instrumentalista y de reproducción que de emancipación.

La aplicación metodológica de la hermenéutica analógica barroca

La investigación de campo se organizó en tres etapas de trabajo comprendidas entre el periodo de agosto del 2001 a febrero del 2002 a través de diversas fuentes: **la primer etapa** de contextualización del discurso institucional sobre formación de docente de los años noventa en la ENSM, vía la propuesta curricular del PEDS (ver Anexo 6), se articuló con diversos materiales de tipo documental como son las entrevistas y exposición de motivos para ingresar al posgrado, ambos como requisitos de admisión; este momento fue importante porque a partir de los enlaces entre los diversos documentos se construyeron las categorías de análisis en dos dimensiones (ver Anexo 7). La institucional, que implicó el fortalecimiento académico a la institución misma, el control simbólico, los significados y lo instituido en la práctica, y la dimensión histórico-social, que hace referencia al trabajo en las escuelas normales, los vínculos interinstitucionales, la profesionalización de la docencia, el posgrado y la actualización en la Especialización.

La revisión de diversos documentos de archivo y expedientes escolares nos permitió elaborar la caracterización general del grupo del PEDS (ver Anexo 8) a través de ciertos indicadores que consideré más significativos para dar cuenta de algunos rasgos personales que pueden tener una influencia significativa sobre la actuación del profesor como parte del grupo de posgrado; como son el sexo, edad, área de formación y adscripción, actividad que desempeña, años de servicio en el magisterio, entre otros. También se analizaron ponencias, trabajos parciales, ensayos y relatorías presentadas por los alumnos al cursar la Especialización.

En **la segunda etapa**, se utilizaron las categorías de análisis en su dimensión institucional e histórico-social mediante cinco entrevistas informales a profesores de la primera generación, en su promoción durante el ciclo escolar 1997-1998, a fin de que sus opiniones y comentarios como participantes de dicho programa me permitieran reconocer si los ejes de análisis establecidos inicialmente para la elaboración del primer cuestionario (La Práctica Docente del Grupo, ver Anexo 9), que se aplicó a los alumnos de la segunda generación del ciclo escolar 2000-2001 eran los más pertinentes; lo anterior me permitió no sólo reorientar dicho instrumento sino acceder posteriormente de forma más fina a las entrevistas en profundidad con el grupo de estudio.

Cabe aclarar que el trabajo de investigación no es un análisis curricular de congruencia interna o externa, por lo que en el análisis de dicho cuestionario se optó por privilegiar la polisemia de aquellos elementos que cobraron sentidos distintos en torno a la significación de los alumnos que cursaron el programa de posgrado (Ver Anexo10), mismos que se organizaron en las siguientes categorías: Categoría: Sentido de la Educación Superior (Anexo11), Categoría: Sentido del Conocimiento (Anexo12), Categoría: Sentido de la Docencia (Anexo13) y Categoría: Sentido de la Práctica Docente (Anexo14); de tal manera que se pudieron establecer los puntos de enlace entre la actualización, investigación, transmisión de conocimientos, superación, acceso al conocimiento, preparación didáctica y metodología de enseñanza; con ellos se elaboró el segundo cuestionario (Ingreso al programa de Especialización, ver Anexo15), el cual hace referencia a las diversas razones que determinaron el ingreso de los alumnos, su significado en torno a la educación superior, a los estudios de posgrado, a su saber docente, su práctica docente y el ser docente, así como qué elementos favorecen su práctica y cuáles la dificultan.

Una vez organizadas dichas categorías se inicia **la tercera etapa** y con ella el proceso de diálogo más cercano con los profesores a través de las entrevistas en profundidad con siete de once alumnos del grupo de la Especialización; lo cual me permitió establecer una aproximación con la hermenéutica en su perspectiva metodológica

como otra forma de interpretar para comprender los discursos de los profesores hechos textos; a fin de reconocer la polisemia de sentido y establecer semejanzas y diferencias en las representaciones de sus prácticas cuando cursaron el Programa de Especialización en Docencia Superior.

La exigencia anterior obligó a establecer los grados de jerarquía y de proporción dentro de ciertos límites; por lo que recuperé dos criterios fundamentales: **el criterio de atribución**, para abarcar los diversos sentidos de las representaciones de las prácticas y organizarlos de manera jerarquizada, cuidando los que se acercan más a la objetividad que otros, y **el criterio de proporcionalidad** con el que traté de reconocer la diversidad de sentido de lo que los profesores decían hacer; de manera tal que la interpretación fuera respetuosa de la diversidad de dichos, a fin de recuperar la riqueza de las diferencias; estos grados de jerarquía y de proporción fueron fundamentales para identificar en la forma en cómo la atribución de significados de las prácticas se fueron construyendo.

Al interpretar las representaciones de las prácticas traté de colocarme, como señala Beuchot³²⁹, en el límite de las diferencias y similitudes; sin tensionar demasiado a lo unívoco pero cuidando de no caer en el extremo de lo equívoco³³⁰; es decir, ubicarme entre el límite de lo individual, lo social e institucional a partir de los sentidos y significados en el discurso de lo que dicen los profesores que ha cambiado su práctica a partir de haber cursado la EDS en la ENSM; considero que fue posible en el espacio comprendido durante el desarrollo de las entrevistas tres, cuatro y cinco (ver Anexo 16), donde los profesores aportaron la mayor riqueza del material empírico para poder analizar las categorías de hibridez y barroco en relación a las representaciones de sus prácticas.

³²⁹ BEUCHOT Puente, Mauricio (2001) Seminario de Hemenéutica e Investigación Educativa.1ª. Cátedra Patrimonial en la UPN. México.

³³⁰ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997) *Revista de Filosofía*. UI. México. p.30.

Para ello tuve presente el riesgo que implica que en el ejercicio hermenéutico se articulen múltiples "[...]acontecimientos, personajes, instituciones, -y- realidades naturales o históricas..."³³¹ y sobre todo que se hayan incorporado tanto mis propias intenciones con las de los profesores, así como algunos significados personales o percepciones subjetivas, pues ambos, grupo de posgrado e intérprete, pertenecemos a la misma institución. Sin duda algo de mi propia significación se ha incorporado al momento de realizar la interpretación en los diversos sentidos que le asignan los profesores a sus representaciones.

Las entrevistas fueron grabadas con previa autorización de los profesores, para que sus expresiones tuviesen la amplitud que quisieran al referirme sus experiencias; en la mayoría lo hacían dentro de su tiempo de trabajo, lo que propiciaba que las sesiones frecuentemente fueran interrumpidas, dificultando la continuidad de la narración, volviendo a recordar en qué nos habíamos quedado; hubo algunas entrevistas donde el profesor ya no quería retomar ese aspecto y continuábamos con otros; pese a ello, se privilegió que la narración se centrara en sus vivencias, sentimientos, frustraciones, deseos y expectativas dentro y fuera del PEDS.

Casi al inicio del PEDS dos alumnos se dieron de baja y dos más permanentemente no aceptaban participar en las entrevistas grabadas, por lo que se optó por realizar entrevistas informales (Ei) sin que existiera un guión previo; así, me convertí en la escucha de lo que querían compartir en ese momento sobre el posgrado, su experiencia vivida o la de sus compañeros e incluso de problemáticas personales que se derivaron de su estancia en la Especialización. Para el resto de las entrevistas, el guión inicial fue ajustándose con el avance narrativo de cada profesor y de acuerdo a la riqueza de los datos que aportaban; también se tuvo la oportunidad de entrevistar a catorce alumnos (Ea) de los profesores que participaban en el programa de posgrado y que en ese momento cursaban la Licenciatura en Educación Secundaria (Plan de

³³¹ RICOEUR, Paul (2003) "El problema del doble sentido como problema hermenéutico y como problema semántico", en: Op. cit p.63.

Estudios 1999), mismas que opté por no incorporar en el trabajo de análisis porque en su gran mayoría se alejaban de los propósitos de la investigación.

El desarrollar entrevistas en profundidad me permitió un acercamiento a la forma narrativa, natural y a veces espontánea de los discursos de los profesores; mismas que se constituyeron en acontecimientos en un cierto momento del tiempo escolar y en un lugar del espacio institucional; no sólo por lo que pasó en ellos sino porque su codificación en un acto común "[...]es uno de los procedimientos de que dispone una cultura para conferir un sentido a un pasado personal o público..."³³² Por ello, dichos acontecimientos no son sólo parte de la historicidad de estos profesores, que se transforman en discursos en el presente, y a los que se estudia para develar en sus diferentes lecturas la complejidad de los entramados simbólicos que dieron forma a sus representaciones y al mundo institucional en el que participa, sino porque al ser narrados se constituyen en una manera de hacer pública la experiencia individual y colectiva; por lo que traté de enfatizar lo que decían sobre sí mismos, sobre los demás, de sus apreciaciones o visiones obtenidas de la Especialización, de la institución y de las formas en que las significan.

Como cada uno de nosotros es parte de una época y nuestra existencia interactúa en un espacio físico y en un momento temporal determinado, la actividad hermenéutica se constituye para el trabajo de investigación en un acercamiento transitorio en el que posteriormente pueden aparecer no sólo otras fuentes que arrojen más finura al análisis interpretativo realizado sino tomar otras distancias con el objeto de estudio, e incluso porque se pueden ver las mismas construcciones teóricas desde otras ópticas o formularse otros niveles de comprensión; por lo tanto, el conocimiento construido en

³³²RICOEUR, Paul (1998) "2. Alegatos a favor de la narración", en: *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México. S. XXI.p.280. y La noción de acto común la empleo en el sentido de que en la "[...]realidad radica la simultánea presencia de innumerables perspectivas y aspectos en los que se presenta el mundo común y para el que no cabe inventar medida o denominador común. Pues si bien el mundo común es el lugar de reunión de todos, quienes están presentes ocupan diferentes posiciones en él, y el puesto de uno puede no coincidir más con el otro que la posición de dos objetos. Ser visto y oído por otros deriva su significado del hecho de que todos ven y oyen desde una posición diferente. Este es el significado de la vida pública... Sólo donde las cosas pueden verse³ por muchos en la variedad de aspectos y sin cambiar su identidad, de manera que quienes se agrupan a su alrededor sepan que ven en total diversidad... Bajo las condiciones de un mundo común, la realidad no está garantizada principalmente por la naturaleza común de todos los hombres que la constituyen, sino más bien por el hecho de que, a pesar de las diferencias de posición y la resultante variedad de perspectivas todo están interesados por el mismo objeto." ARENDT, Hannah (2002) "Cap. II. La esfera pública y la privada", en: *La condición humana*. Buenos Aires. Paidós. pp.66 y 67.

torno a las representaciones de las prácticas docentes de este grupo, objeto de estudio, no puede ser considerado como algo fijo o estático, sino como un proceso continuo que forma parte de una determinada realidad de la vida institucional de la ENSM, es por ello que dicha interpretación es parcial, relativa y contingente.

El ejercicio hermenéutico, más que dar cuenta de la intención del diseño curricular de posgrado, pretendió abrir espacios de significación entre las relaciones, interacciones, hechos reales y simbolismos que se tejieron desde la experiencia de los profesores; porque, como señala Ricoeur³³³, la razón de ser del simbolismo es abrir la multiplicidad del sentido al desplegar el mundo del texto; lo que sin duda da un valor especial a las entrevistas realizadas para acceder al mundo de vida de los profesores y clarificar las representaciones de sus prácticas y, justamente a través de sus miradas, pude ir definiendo los niveles de análisis (ver Anexo 17) con los cuales se realiza el siguiente trabajo interpretativo.

El contexto político al implantarse el Programa de la Especialización en la ENSM

Con el cambio del modelo económico en México la educación se ve inserta en los procesos de globalización por la determinación de las redes mundiales de información, comunicación y mercado, lo que ha implicado no sólo transformaciones sociales y económicas sino grandes desafíos y retos culturales, intelectuales e institucionales fundamentales en los procesos productivos, educativos y en las formas de vivir, conocer, trabajar, entenderse e interrelacionarse.

La última década del siglo XX es marcada por las recomendaciones de los organismos internacionales que definen las políticas aplicadas en la educación básica y superior en México, en particular las referidas a la educación normal, para alcanzar los propósitos de una educación de buena calidad que garantice el derecho de toda persona a la

³³³ RICOEUR, Paul (2003) "El nivel hermenéutico", en: Op.cit.,p.65.

educación y de asegurar la equidad para todos. Así, el Sistema Educativo Mexicano ingresa a una nueva etapa de su desarrollo en donde las orientaciones políticas e institucionales impactan los procesos de los actores educativos, modifican y configuran nuevos sentidos y significados a las exigencias y retos emergentes de las nuevas formas de convivencia internacional.

Los efectos de la globalización, la revolución tecnológica y económica a través de una combinación entre una enseñanza general y una capacitación especializada han generado políticas y acciones que se ven reflejadas en algunos de los discursos de los profesores; esto se advierte en las opiniones de los profesores sobre lo que llaman "los retos actuales":

[...]la tarea que tenemos encomendada como profesores en la escuela es una buena preparación en los ámbitos social, psicológico y pedagógico para afrontar todo tipo de barreras que obstaculicen la labor educativa... nuestro reto está en desempeñarnos óptimamente... debemos darles conocimientos que les permitan competir... hay que beneficiar directa o indirectamente a los alumnos... beneficiarlos socialmente para obtener oportunidades de trabajo y de estabilidad económica... (E3-PG)

[...]los profesores que transiten por nuestra institución deberán formarse para apoyar la actividad productiva del país, eso les ayudará a insertarse más rápidamente en las demandas de la sociedad, son cuadros de profesores que requiere la escuela secundaria y el país... es indispensable entrar en el contexto del nuevo orden económico, científico y tecnológico... (E6-PA)

[...]en la escuela tenemos que darles conocimientos, pues es la materia prima esencial del nuevo paradigma productivo... y la educación es la llave del desarrollo cultural, socioeconómico de los alumnos... tenemos que transformarnos y renovarnos no sólo por los programas sino por ser más competitivos con otras escuelas que también forman a maestros... (E2-PA)

En la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII) se refrendó la necesidad de promover una educación a lo largo de la vida en múltiples e interactivos ambientes humanos y educativos y de dar más importancia a los valores, aspirando con ello a una educación fortalecida sobre un aprendizaje orientado en el ser, el hacer, y conocer para favorecer la convivencia humana, asumiendo como factor positivo la diversidad étnica y cultural. En la Declaración de los Ministros de Educación, en Cochabamba, se enfatiza que:

Los sistemas educativos han de acelerar su ritmo de transformaciones para no quedar rezagados respecto a los cambios que acontecen en otros ámbitos de la sociedad a fin de liderar un salto cualitativo en la educación, en los actores y en las prácticas.

Es necesario centrar la atención en la calidad de los procesos pedagógicos, vinculando la gestión con la mejora de dichos procesos y con sus resultados, y facilitando condiciones necesarias para que las instituciones educativas sean espacios adecuados de aprendizaje para los alumnos.

Para lograr aprendizajes de calidad en el aula los docentes son insustituibles.

La función y formación docente demandan ser reconceptuadas con un enfoque sistémico, que integre la formación inicial con la formación continua, la participación efectiva en proyectos de mejoramiento, la generación en los centros educativos de equipos de trabajo docente y la investigación en una interacción permanente.

Se debe recocer y respetar la diversidad, valorarla y constituirla en recurso de aprendizaje.³³⁴

Justamente frente a estas condiciones de interdependencia económica, que determinan y orientan las nuevas conformaciones sociales hacia una cultura universal con una aparente identidad homogénea, y en donde se desarrolla el discurso de la interculturalidad y multiculturalidad que se constituye como el valor fundamental en este nuevo orden a través de convertir e integrar las diferencias de un mundo globalizado, es que **tratamos de oponernos al paradigma lógico univocista** que ha definido un concepto de historia, sociedad y sujeto propio del capitalismo salvaje impuesto por el neoliberalismo, oposición que se construye desde una dimensión inscrita en la perspectiva de la hermenéutica analógica barroca, la cual hace énfasis en lo "...heterogéneo de las tradiciones, de los sentimientos, los mitos, los símbolos y de las distintas formas de expresión del lenguaje de diversos tipos propios de las culturas particulares."³³⁵

El PTFAEN y algunas implicaciones en la ENSM

Con la puesta en marcha del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales en 1996, se pretendió fortalecer académicamente a las escuelas normales a través de cambios estructurales, vía la transformación curricular de planes y programas de estudio; a fin de que respondan a

³³⁴ Bolivia. 6 de marzo del 2001.

³³⁵ARRIARÁN Cuellar, Samuel (2002) Sesión de trabajo. *Seminario de Hermenéutica*. México. UPN.

las demandas que exige una educación de calidad para todos, lo que implicó, como se ha referido en el capítulo tres, que se instrumentaran varias líneas de acción; entre ellas, la de fortalecimiento institucional, enfocada a la organización y gestión escolar, la de actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, y la de apoyo a la actualización y formación continua, entendida como la capacitación y actualización a los formadores de docentes, apoyada con la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que correspondan al desarrollo de los nuevos programas; esta última línea era necesaria si se consideran, entre otras, las limitaciones de material bibliográfico actualizado en la bibliotecas de las escuelas; sentimiento que es compartido como un malestar colectivo, tal es el caso de un profesor que nos dice:

Desde los años noventa estamos preocupados por prepararnos mejor, ahora se trata de modernizarnos y enfrentar los retos de la globalización y la apertura comercial... el sistema educativo requiere de mejores maestros... no solo actualizados sino tanto o mejor que los profesores universitarios... la EN forma recursos humanos para formar hombres productivos... la vida es muy competitiva... nuestro trabajo tiene que cambiar... aunque es difícil en nuestras condiciones... las normales están muy abandonadas... (E2-PJ)

Resulta contradictorio que desde un discurso de cambio congruente con las exigencias sociales las instituciones transiten inercialmente hacia nuevas concepciones y nuevas formas de ejercer la docencia; las escuelas formadoras de maestros, en particular la ENSM, lo enfrentan con una lenta evolución ante las problemáticas y retos que se depositan socialmente en ella, no sólo por las autoridades sino por los propios alumnos y profesores de secundaria, cuyas expectativas son una constante búsqueda de futuros más promisorios ante la situación económica presente, vía su condición de práctica profesional o proyecto de vida personal; tal es el caso de algunos profesores que señalan:

[..]se necesita que la escuela cambie y para eso el maestro es una pieza clave... para muchos la escuela no es nuestro trabajo, es donde nos realizamos y entregamos todo... pienso que la especialización es una posibilidad para cambiar la docencia... necesitamos de una buena preparación pedagógica en el campo de la escuela secundaria para responder con calidad a los alumnos... (E7-PG)

Actualizarme es importante... ya que tenemos que responder a los retos actuales de las escuelas normales... de la escuela secundaria ...pero es más relevante analizar y comprender las prácticas con mis alumnos... ser un profesional implica saber qué les pasa y piensan los alumnos... ayudarles a que

construyan su conocimiento, ahora constructivista, me tiene que hacer mejor maestro... pues la educación es mi proyecto de vida... y la escuela es mi vida... (E4-PD)

Esta nueva cultura hace que nuevamente los mitos se constituyan en los dispositivos simbólicos del discurso ligado al modelo de Estado para el cambio, pero que lamentablemente no logran ser reales transformaciones ni en el funcionamiento institucional ni en la práctica del docente; lo que hace que se ejerza una práctica con poco compromiso social, contradictoria, difusa y en ocasiones muy inflexible por los esquemas tradicionalistas que aún prevalecen en muchos maestros, y como marco contextual, la infraestructura tan precaria de los planteles. Ante ello, se abren a un proceso de reforma para formar licenciados en educación preescolar, primaria y secundaria; pretendidamente más vinculados a los procesos educativos y a las necesidades de los estudiantes a través de las prácticas de la docencia en situaciones y contextos reales que se viven en las escuelas de educación básica.

Las reformas a la ENSM se han centrado fundamentalmente en planes y programas de estudio desde enfoques metodológicos de enseñanza y de investigación, dejando fuera lo esencial: la estructura organizativa y de gestión institucional, las formas de trabajo docente, los tiempos, los perfiles académicos, la selección del alumnado; lo que ha generado que los docentes se enfrenten sin elementos suficientes a nuevos retos y exigencias profesionales ante los requerimientos de la nueva reforma, ya que es un modelo donde aparentemente el profesor debe poseer un conocimiento en diversos campos, que van desde lo disciplinario hasta lo pedagógico y psicológico, así como lo sociológico, antropológico, filosófico e investigativo, sin transitar por un proceso serio de actualización, y sin ningún cambio en el modelo organizacional de la institución. Al igual que las otras escuelas normales, la ENSM ha sido abandonada literalmente, ya que trabaja en condiciones muy precarias, lo que ha propiciado que poco a poco se erosione la calidad del servicio que presta.

Ciertamente no se puede pensar que una reforma que privilegia un nuevo diseño curricular se convierta en detonador de los cambios; sin embargo este tránsito ha colocado a la ENSM nuevamente en una situación por demás compleja, pues por un lado **se busca una identidad que reafirme su compromiso social ante miradas críticas sobre un aparente pobre desempeño**; miradas que frecuentemente han olvidando que nos encontramos en situaciones y condiciones poco favorables, por demás difíciles y en desventaja con otras instituciones de educación superior; no sólo por su ancestral abandono político, académico y financiero en relación con otros campos profesionales, sino por estar interpelada con un discurso moderno y envuelto en una visión posmoderna que sigue presentado a la educación de calidad y vanguardia a través de la figura profesional del docente como la opción viable para solucionar todos o casi todos los problemas de la sociedad; se deposita en los docentes el cambio cuando es en ellos justamente en quien menos se ha pensado e invertido, tanto en su formación como en su desarrollo profesional. Algunos profesores lo expresan así:

Se piensa que al promover un plan de estudios distinto nos estimula a cambiar, ciertamente los cambios están siendo muy acelerados, lo que ha derivado en la rápida obsolescencia de nuestros conocimientos, la inadecuada relación que establecemos -algunos- entre los contenidos teóricos y las prácticas de los alumnos, no hacemos reflexión sobre nuestras prácticas, siento que hay una gran debilidad entre la formación escolar que damos y las necesidades de conocimiento y competencia que se requieren en el trabajo de las escuelas, por demás se nos pide que desarrollemos otras habilidades cuando no las hemos adquirido ... aún cuando sean parte de tratados internacionales o que la propia lógica de la globalización las imponga ... muchos hacen el esfuerzo porque la escuela realmente ofrezca un mayor nivel de calidad a los docentes... pero lo cierto es que en las áreas del conocimiento nos hemos quedado atrás y alejados para responder a las demandas reales no sólo de la sociedad sino de nuestros alumnos, de los problemas educativos específicos como también de ofrecer alternativas pedagógicas que solucionen la mayoría de los problemas por los que atraviesa la escuela secundaria... (E3-PC)

Nos han hecho pensar que los maestros somos un factor decisivo para lograr los cambios... reformas van y vienen y hay cambios.... las reformas educativas no pueden hacerse al margen de nuestras condiciones concretas de trabajo... las cosas en la escuela no cambian... lo mismo pasa en las escuelas para el caso de los docentes de secundaria.... allí es necesario reconocer que, por sus particularidades laborales de los profesores, como el número de grupos, el traslado de una escuela a otra, su número de horas, la gran cantidad de alumnos que cada profesor debe atender... -ahora lo estamos viviendo-; el cambio no se logra sólo por el discurso de competencias didácticas... hay muchas dificultades a la hora de concretarse. En primer lugar, la aplicación de nuevos enfoques y formas de trabajo propuestos en los actuales programas de estudio que buscan una mayor participación de los alumnos y nosotros no la tenemos ni la hacemos....parece que nos obstaculizamos por los propios compañeros... la política actual dice que las escuelas normales se van a reformar... que vamos a recuperar la tradición y el espíritu normalista pero como tú sabes eso no se logra por un nuevo plan de estudios... se requiere de algo más... algunos, por ejemplo sí somos normalistas egresamos de aquí y eso te hace mirar las cosas de manera diferente en cambio tenemos compañeros que por ser egresados de universidades o trabajar en la universidad o en otra escuela **no se ponen la camiseta** y eso lo aprenden nuestros alumnos... (E5-PA)

Trabajar en la ENSM se traduce en una situación de estatus que induce a algunos de sus egresados a regresar a la institución que los formó; hay que resaltar que la idea de haber sido formados en escuelas normales les hace guardar diferencias con los compañeros egresados de universidades u otras instituciones; sin embargo **empieza a matizarse un proceso de resimbolización** en torno a una nueva forma de enfrentar a la estructura institucional, por ejemplo:

[...]ver lo que hacen los profesores sean normalistas o no -eso ya no debe ser lo importante [aunque algunos te lo señalan]... nos hace pensar en que tenemos que hacer algo en común, de tal manera que nos beneficiemos todos y más aún a los alumnos... **tenemos que ponernos la camiseta**... y aprender a trabajar con los demás sea aquí o en el lugar donde trabajemos... (E4-PE)

La formación que recibimos en el posgrado es una especie de reciclaje... no importa cómo veas tú tu práctica, lo importante es cómo te ven las autoridades... somos los que ayudamos al sistema a que aparentemente funcione la escuela... a pesar de ello tenemos que hacer que las cosas en la escuela secundaria cambien... ahora que estamos allá [en la escuela secundaria] nos damos cuenta que los jóvenes necesitan de mucho compañía y apoyo pedagógico... los profesores de grupo no tienen ni conocimientos de su campo ni saben de estrategias didácticas... y ellos también aprenden con nuestros alumnos... pero **a la vez nosotros también tenemos que aprender a cambiar con lo que las autoridades quieren; sino estás en esta lógica te quedas atrás...** de otra manera, **es muy difícil que te tomen en cuenta... las decisiones vienen desde los programas que elabora Normatividad, sin importarles lo que realmente las escuelas y los maestros necesitamos...** no podemos olvidar que nuestro verdadero sentido y compromiso es con la sociedad... nos tenemos que dar cuenta qué necesitan los adolescentes pero también nuestros alumnos, yo no creo que sea sólo con los cursos que recibimos en el posgrado como vamos a resolver las cosas... hay muchos compañeros que realizan el mínimo del esfuerzo... sólo trabajan el programa que manda normatividad... claro que tampoco las condiciones de la escuela ayudan mucho... sin embargo creo que haberlo cursado te ayuda a ser diferente ante los demás... la mayoría del grupo no acepta fácilmente las cosas... y **tratamos por lo menos de cambiar la situación actual...** (E3-PD)

El sentido que las autoridades le han dado al propósito de profesionalizar la actividad docente ha colocado a los profesores en un doble conflicto; por un lado reconocen lo difícil que resulta desarrollarse profesionalmente en la institución: "es muy difícil que te tomen en cuenta" y por otro, han dejado fuera sus propias valoraciones: "no importa cómo veas tú tu práctica, lo importante es cómo te ven las autoridades"; esta interpretación que hacen los profesores de la realidad institucional les permite entender a la acción educativa en relación con la estructura social en donde se mueven de acuerdo a las reglas establecidas y a las normas que deben asumir para orientar sus prácticas: "las decisiones vienen desde los programas que elabora Normatividad, sin importarles lo que realmente las escuelas y los maestros necesitan..." lo que genera que en el *habitus* institucional aparezcan prácticas que se enfrentan; mientras por una parte están los profesores que "no se ponen la camiseta" y realizan su trabajo desde

una **postura instrumentalista**, otros profesores miran a la Especialización como "una especie de reciclaje", y que a pesar de ello, en su tránsito, han interiorizado formas para enfrentar dicha realidad "tratando de cambiar la situación actual" en la institución; sin embargo creo que esta experiencia de esclarecimiento de su práctica, "somos los que ayudamos al sistema a que aparentemente funcione la escuela" y que supuestamente se concreta en una práctica de cambio, obedece más a una relación de que "si no estás en esta lógica te quedas atrás" que a un cambio consciente de la realidad, y quizá sin ser su intención, reproducen las estructuras institucionales.

La hibridación cultural que está presente en los discursos de estos profesores se establece a través de determinadas formas que se van separando de las prácticas existentes para recombinarse en nuevas formas y nuevas prácticas; este proceso de hibridación permite entender la combinación y los efectos que produjo su mezcla en los distintos discursos pedagógicos en que fue construida, implica fundamentalmente un proceso de resimbolización del capital cultural heredado e incorporado por la memoria histórica; **debo ser prudente en este sentido ya que es necesario diferenciar si realmente se da este proceso de resimbolización o si es un acto de sobrevivencia e incluso un mecanismo de estrategia de resistencia** que "[...]impide construir la realidad en su complejidad..."³³⁶ o se **están generando nuevas formas y prácticas culturales que surgen como reconversiones**³³⁷; las percepciones de los profesores y sus acciones están reguladas por un patrón internalizado por el cual las nuevas experiencias y exigencias laborales son filtradas a través de un sistema de presuposiciones y representaciones que determinan su comprensión y el intercambio institucional, haciendo que en la hibridación cultural se incorporen elementos diferentes y antagónicos que pueden generar la resistencia a un orden hegemónico tan autoritario como arbitrario o la renegociación en el proceso de transformación social, que en este caso está articulada a las formas de la cultura institucional dominante. En tal sentido, un profesor nos dice:

³³⁶ BOURDIEU, Pierre (1998) "Puntos de referencia", en: Op. cit., p.55.

³³⁷ "[...]las estrategias de reconversión no son sino un aspecto de las acciones y reacciones mediante las cuales cada grupo se esfuerza por mantener o cambiar su posición en la estructura social..." BOURDIEU, Pierre (1991b) "2. El espacio social y sus transformaciones", en: Op. cit., p.156.

[...]aunque para los alumnos el tener maestros universitarios y normalistas es sano, ellos **ven la diferencia...** no se que tengamos que hacer, **seamos universitarios o normalistas**, y aunque a veces tenemos **confrontaciones** necesitamos alcanzar las metas que la sociedad nos pide y los cambios educativos nos exige en este nuevo milenio para darle a los jóvenes un panorama firme en valores y principios que demanda la nueva política educativa y la nueva figura profesional del docente... aunque hay que tener presente que nuestro compromiso social es ir más allá de lo que el Estado quiere, no podemos sólo quedarnos en la reproducción de lo que quieren de nosotros... **lamentablemente nos hemos quedado muy atrás en el manejo teórico...** los alumnos lo perciben... necesitamos asumir un mayor compromiso... (E3-PD)

La presencia de diferentes identidades individuales y colectivas "seamos universitarios o normalistas" en la ENSM hacen del espacio sociocultural un escenario de concurrencia, en ocasiones de "confrontaciones" y lucha simbólica por la clasificación y distinción social. La formación teórica de los normalistas siempre ha estado en cuestionamiento, no se puede negar la ausencia que ha habido de una teorización fuerte, que en ocasiones es demanda por los alumnos; algunos de los profesores sienten un gran vacío en el manejo del discurso teórico: "lamentablemente nos hemos quedado muy atrás en el manejo teórico", evidenciando la falta de referentes conceptuales que les ayuden a enfrentar su tarea docente. Otro profesor nos dice:

[...]estamos transitando por una crisis en la escuela... **las funciones académicas de las escuelas normales se han debilitado y deteriorado significativamente...** nuestros alumnos son indiferentes a los acontecimientos escolares... nos estamos volviendo antihumanos con ellos... no los sabemos acompañar... necesitamos aprender conocimientos teóricos útiles y metodologías específicas, no se si el posgrado me lo dé... lo que sí **es importante recuperar la tradición del normalismo, el servicio a los demás, de compromiso social y el sentido de vocación que requiere ser un profesor...** adquirir nuevas estrategias que nos ayuden a cambiar... y enseñárselas... puede ser por medio de competencias distintas; pero cómo hacerlo con los alumnos si uno tampoco las tiene... y este es mi primer proceso de actualización... (E6-PA)

Si bien el PTFAEN expresaba la decisión política de mantener a las escuelas normales como las responsables de la formación inicial de los maestros de educación básica, al mismo tiempo los profesores reconocían la necesidad de "recuperar la tradición del normalismo", que **como proceso de identificación, históricamente situado, rebasa la noción de un normalismo construido a través de prácticas que responden más a un "servicio a los demás,** de compromiso social y el sentido de vocación que requiere ser un profesor", **que a uno que da respuesta a acciones instrumentalistas de la política neoliberal actual;** "las funciones académicas de las escuelas normales se han debilitado y deteriorado significativamente", por lo cual se hacía necesario

organizar diferentes acciones para consolidar y mejorar de manera sustancial la vida académica, en realidad no ha sido posible establecer una real vinculación entre la institución normalista con las escuelas de educación secundaria a través de la transformación curricular. En los años de operación del Plan de Desarrollo Institucional (PDI 1990-1994) la gestión de la escuela tuvo una participación distinta en el sentido de su integración en la elaboración del plan, en el cual se promovieron mecanismos diversos de participación y evaluación de la escuela; posteriormente no se han generado procesos de actualización o perfeccionamiento profesional con alto significado para el personal docente ni se ha generado una organización distinta del trabajo académico y el mejoramiento de la planta física; lo cual se refleja en lo que un profesor nos dice:

[...]en los noventa la escuela tuvo otra dinámica, [fíjate], nos dicen que la institución debe **formar profesionales para el desempeño docente con calidad y vanguardia** y [órale] la mayoría participamos, unos en mesa de análisis, otros con ponencias, hubo un foro de discusión y comisiones que integraran el trabajo, se sentía un ambiente académico; tanto las autoridades como la comunidad normalista inició la elaboración y aplicación de normas de gestión institucional distintas... podemos decir que la gente se estaba incorporando a trabajar por proyectos y programas que fueron producto del trabajo de todos, fue una etapa importante en la escuela... de transparencia a los procesos y el uso de los recursos... se establecieron funciones y responsabilidades distintas... todo aparentemente camina bien, cada quien tenía su lugar dentro de la escuela, había una participación de todos... **no se han logrado los avances que se esperaban**... lamentablemente ahora todo cambió... se nos pide que trabajemos con **proyectos de trabajo**... y [dime tú] cómo te organizas en algo que no sabes ni cómo funciona o sino te dejan integrarte a algún equipo de compañeros... sabemos que tenemos que **responder a las necesidades de la educación secundaria** y la forma en que actualmente quieren que la misión y la función de la escuela sea no es congruente con lo que la mayoría queremos ni con lo que antes era la escuela normal... nuestro equipo lo que hace es adquirir un **mayor conocimiento de su práctica y ser capaces de establecer estrategias para enfrentar los retos que tenemos en las escuelas de observación y práctica**... (E3-PF)

A poco más de siete años del PTFAEN y diez de PDI, hay que reconocer que "no se han logrado los avances que se esperaban"; por ejemplo, no se han modificado las condiciones de operación de la ENSM; se sigue pensando en ella como la institución que "forma profesionales para el desempeño docente con calidad y vanguardia" contando sólo con las buenas intenciones de algunos profesores; por demás **resulta contradictorio** que ante la nueva dinámica académica y organizativa en que aparentemente se ha sometido a la escuela normal, ahora a través del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas puesto en operación en 2002, se demanda de los docentes que a través de "proyectos de trabajo" realicen sus

actividades en forma distinta, sin ningún programa ni acción académica de por medio, y menos aún, tratando de articular de manera colegiada y participativa los esfuerzos de los demás; lo único que interesa es que lo que se haga "responda a las necesidades de la educación secundaria", igualmente que posean "un mayor conocimiento de su práctica" y sean capaces de "establecer estrategias para enfrentar los retos" que día con día se presentan en las aulas de las escuelas secundarias; tal es la percepción que comparten algunos profesores:

[...]poco parece importar a las autoridades las dimensiones reales tanto del nuevo plan de estudios como las nuestras... por ejemplo... cuando en los talleres nacionales, regionales y estatales en donde se supone serían de actualización no se establecen relaciones ni siquiera con las nuevas asignaturas que conforman el plan de estudio de la licenciatura... todo es pura promesa, cómo pretenden que demos una educación de calidad... que **seamos maestros reflexivos, críticos y que participemos activamente**, cuando los equipos son muy compactos y cuando una mínima parte del personal académico sólo cuenta con el material bibliográfico de los programas... pero eso sí te dicen: el maestro debe **construir su propio conocimiento, es un intelectual** ¿no es discurso? ...hay muchos que no sólo no participan en el plan de estudios nuevo y ni siquiera lo conocen... aparte de la congruencia, necesitamos muchas cosas; por ejemplo... una verdadera actualización, no sólo del plan de estudios... un cambio en la forma de trabajar... (E5-PC)

[...]pensaron que al elevar la normal a nivel de licenciatura sería la solución a nuestros problemas, sin embargo seguir creyendo que sólo con los diseños de planes y programas de estudio se resolverá el problema... **las autoridades están equivocadas... las políticas educativas exigen cosas que con la realidad que tenemos en la escuela, tanto académica como política es muy difícil lograrlo...** ¿cómo quieren que se modernice la educación o trabajemos en forma distinta, cuando son las propias autoridades las que no lo promueven... por eso hay mucha indiferencia por parte de la mayoría de los compañeros... no hay mayor compromiso por sacar adelante un proyecto de la escuela... empezando porque el proyecto institucional es de un equipo, no de la escuela... no te sientes parte de él... (E2-PD)

Compleja resulta la perspectiva actual, que tiene como trasfondo la concepción del profesor "reflexivo, crítico y que participe activamente", que solucione las situaciones que presenta la práctica pedagógica en escenarios reales, que indague constantemente, tanto en forma individual como colectiva, que promueva soluciones creativas y pertinentes a la realidad de los alumnos; lo que implica la presencia tanto de la cultura adquirida en la formación profesional inicial como aquella que surge de su experiencia individual y colectiva de enseñanza, pero ¿cómo dar lo que difícilmente se tiene? Más aún, cuando **se pretende colocarlo como un profesional reflexivo cuando justamente está alejado de procesos de reflexión colectiva y de real actualización** y se le pide, sin apoyarlo con los elementos necesarios, que debe "construir su propio conocimiento" manteniendo una actitud de intelectual, que le permita analizar críticamente los procesos educativos y sus resultados, y que además

revise y cuestione los supuestos y las implicaciones sociales sobre las cuales funda y mira su actividad profesional. Un profesor lo expresa de la manera siguiente:

Me parece que la práctica tiene que ser reflexiva sobre todo cuando vamos a los contextos sociales reales, igualmente entendiendo que la educación es una actividad que debe involucrar a diversos participantes... eso es lo que les digo a mis alumnos... Por esta razón es importante considerar el conocimiento de los otros... sin embargo nuestro trabajo es aislado, ni la escuela promueve trabajo diferente ni las autoridades son congruentes con su discurso, a qué hora vamos a cursos si la mayoría de los que trabajamos en la escuela también lo hacemos en otra, y cuando tenemos algo de tiempo aquí se desperdicia en cosas que no valen la pena, ¿cómo reflexionar sobre lo que hacemos si no trabajamos diferente o se promueven prácticas distintas?... Necesitamos cambiar la forma de cómo enseñamos... cómo lo hacemos... no se si actualizarnos nos ayude... yo tengo varios años de no estudiar y hay maestros muy indiferentes y con intereses distintos... (E2-PG)

El Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria

Las propuestas de los organismos internacionales se han desplazado al interior de las reformas educativas no sólo en México sino en varios países latinoamericanos, señalando que es necesario reformar la educación básica y por lo tanto las maneras en que los docentes se forman y desempeñan su trabajo, congruentes con el tipo de conocimientos, competencias, habilidades y actitudes que se requiere; se dice que es necesario incorporar las definiciones en torno a la política educativa de acuerdo con las estrategias que marca y define la modernidad del siglo XXI.

Desde este contexto, otra de las líneas de acción del PTFAEN refiere la actualización permanente de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica; iniciando en el ciclo escolar 1997-1998 con la reforma del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, desde un modelo curricular centrando en la formación para la docencia, muy diferente del enfoque del anterior plan de estudios (1983-1984) orientado hacia la formación de docentes-investigadores; y continuado en 1999 con el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Secundaria; en este último se inscribe la ENSM que forma profesores para el desarrollo de "[...]competencias -fundamentalmente- didácticas y el

dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, de sus enfoques y metodologías para su enseñanza..."³³⁸, así como en el manejo de habilidades intelectuales que consisten en la lectura, la capacidad de expresarse en forma oral y escrita y de solucionar problemas, y el reconocimiento cognitivo de los alumnos; así mismo debe valorar la identidad profesional y ética, y desarrollar su capacidad de percepción para que sea capaz de dar respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

En la presentación de la reforma curricular las autoridades señalaron, aunque sin ningún documento de por medio, que se partió de los trabajos de seguimiento a la aplicación de los programas, de las evaluaciones externas a los planes de estudio, así como de la revisión de la producción teórica y avances de investigación relacionados con los campos de estudio específicos que contienen estas propuestas curriculares. De igual manera procedieron en el caso de la reforma de los planes y programas de estudio que se han implantado para las Licenciaturas en Educación Física (cuya modificación inició en 2002) y la de Educación Especial y Educación Artística (2004) y la correspondiente a la formación de maestros para el medio indígena. Las escuelas normales públicas desarrollan además de la formación inicial alternativas de actualización y superación profesional, brindando cursos de actualización, diplomados, especializaciones y maestrías dirigidas tanto a profesores de educación básica como a formadores de docentes

La reforma curricular de las licenciaturas para docentes de educación básica desde el diseño curricular, los programas y materiales de estudio del área de formación general y común hasta su operatividad, ha estado a cargo de la Dirección General de Normatividad (DGN), lo que ha generado nuevamente rechazos que van desde la falta de apropiación de la propuesta por parte de los docentes hasta la participación inducida; para solucionarlo se ha capacitado optativamente a los profesores que atenderán los espacios curriculares a través de diferentes talleres estatales,

³³⁸ SEP (1999) "Los rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de Egreso", en: *Plan de Estudios 1999. Licenciatura para la Educación Secundaria*. México. SEP.p.9.

organizados al principio de cada semestre en las asignaturas correspondientes al mapa curricular; para ello se dotaba a las áreas de formación general y común con materiales de apoyo para el estudio y la enseñanza de los nuevos programas, así como un apoyo muy reducido de materiales impresos, audiovisuales y bibliográficos a las bibliotecas sobre temas relacionados con los contenidos programáticos y de la literatura básica de cada espacio curricular; con ello se pretende favorecer las condiciones de trabajo de los estudiantes y profesores ante los nuevos programas. Algunos docentes que tuvieron la oportunidad de asistir a dichos eventos de actualización opinan:

El taller me sirvió sólo para tener materiales diferentes, contacto con otros compañeros... aunque el discurso sigue siendo el mismo que dicen las autoridades en otros años... necesito más conocimiento pedagógico... cómo quieren que cambiemos con un simple taller al que la mayoría no va... (E5-PC)

En el discurso que fundamenta el cambio del plan de estudios del 83 por el de 99 se reitera nuevamente la importancia en la formación del maestro, de los procedimientos o didácticas especiales para la enseñanza, **antes querían que fuéramos investigadores... ahora hay que desarrollar competencias** para responder a lo que los alumnos necesitan... pero primero necesitamos hacerlo nosotros... estemos o no de acuerdo... (E6-PA)

La implantación del nuevo modelo curricular ha sido motivo de diversas problemáticas y enfrentamientos con las autoridades, las más difíciles se generaron ante las disposiciones que la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitiera en el Acuerdo 269³³⁹, en donde por cierto se omiten las Especialidades de Pedagogía y Psicología Educativa, quedando fuera del diseño curricular del Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, bajo el argumento de que en el modelo curricular de la escuela secundaria no se imparten dichas especialidades y porque cualquier egresado del Plan de Estudios 1999 posee las herramientas pedagógicas y psicológicas necesarias para apoyar los procesos de enseñanza; ello obedece quizá a que a lo largo de la historia del normalismo mexicano, a diferencia de la universitaria, se ha privilegiado más la formación pedagógica por encima del saber disciplinario orientado lamentablemente desde un saber-hacer didáctico de corte instrumentalista.

³³⁹ SG. (2000) *Diario Oficial De La Federación*. México. S G.

En este marco de malestar y confusión se inicia la transición hacia un aparente cambio; consistente en **sustituir el modelo de docente investigador por uno que revitaliza la figura del docente enseñante**, exigiendo un mayor conocimiento pedagógico en la enseñanza de las asignaturas del *currículum* de la escuela secundaria, a fin de que el aprendizaje sea el punto central del proceso educativo que se vincule con las satisfacción de las necesidades educativas de los niños y jóvenes³⁴⁰ que cursan la educación básica. Se piensa que con la nueva orientación curricular se generen nuevas formas de organización institucional, aún cuando existen diferencias en los períodos de aplicación paralela de los dos planes de estudio, así como que se generen nuevas actitudes profesionales, tanto del personal directivo como docente de la escuela.

Las competencias didácticas. Piezas clave del nuevo modelo curricular

A diferencia del Plan de Estudios 1983, en el actual Plan de Estudios 1999 los alumnos se enfrentan desde los primeros semestres en las escuelas de práctica a situaciones desconocidas y no revisadas aún por la teoría, lo que demanda el análisis de una práctica que ha de ser revisada, reflexionada, acompañada y cuestionada con la teoría. La calidad y el desempeño docente deben ser acordes a las exigencias y competencias didácticas requeridas en cada una de las doce especialidades que actualmente ofrece la ENSM, ubicando la acción pedagógica de cada profesor desde su campo, que reconoce a la práctica docente como objeto y fuente de conocimiento, desde la cual reflexione, perfeccione y transforme su quehacer educativo presente y futuro.

Lo anterior coloca al profesor como el poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión, por lo que debe asumir la función de un dinamizador en la incorporación de contenidos, al desarrollar habilidades específicas y competencias tanto intelectuales como didácticas que acompañen el aprendizaje de los alumnos y

³⁴⁰ TORRES, Rosa María (1998) Op.cit.,p.13. Como parte de las acciones de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, en 1992. PODER EJECUTIVO FEDERAL (2001) Op.cit.,pp.149-153 y UNESCO (2001) *Reunión de Expertos Internacionales sobre la Educación Secundaria en el Siglo XXI*. Beijing. UNESCO.p.41.

con la capacidad de modificar sus prácticas pedagógicas en función de procesos y contextos particulares. Se pone énfasis en las didácticas pensadas no como técnicas sino como el desarrollo de las habilidades propias de la disciplina que se enseña, cuidando las lógicas de interdisciplinariedad, que como estrategia metodológica posibilite el logro de los objetivos generales de formación y al mismo tiempo identifique cómo es aprendida por los alumnos sin fragmentar los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales y transversales); enfocando los procesos en los que se va aprendiendo a partir de las capacidades, limitaciones y condiciones reales del alumno y la institución.

Este tipo de formación inicial basada en la enseñanza de competencias didácticas en los alumnos, a través de un cúmulo de conocimientos y actitudes sociales para que los futuros profesores cumplan su responsabilidad en el buen funcionamiento de la escuela hace que la docencia se reduzca a un acto enseñante muy alejado de la constitución sociocultural y política de la escuela, es como olvidar que sus funciones y procesos están determinados en buena parte por el carácter de reproducción, conservación y consolidación de prácticas, ya sean ideológicas y/o institucionales.

La intenciones del docente tienen que ver con el cuestionamiento que surge sobre su propia práctica, su apertura hacia nuevas ideas y modos de potenciar ciertos cambios, así como una postura aparentemente autocrítica ante la normatividad institucional; por ejemplo:

El tipo de funciones que realizamos, la gran mayoría dedicamos la mayor parte de nuestra carga horaria al trabajo de docencia; nos encontramos que el grupo tiene además el encargo institucional de ser el detonador de cambios; [así nos dicen los maestros, por ser alumnos y al mismo tiempo trabajadores de la misma escuela] lo que implica que trabajemos de manera colegiada, modalidad que existe desde el punto de vista del discurso porque en la realidad es que tenemos dificultades al intentar un trabajo compartido, lo cierto es que **nuestras prácticas son aisladas y bajo esquemas tradicionales**; no se diga en equipo [hasta para entregar los trabajos]; la mayoría lo consideramos un reto, sobre todo cuando coordinamos el espacio de observación y práctica docente; es un trabajo complejo que nadie quiere, porque implica mucha responsabilidad y para eso nos tenemos que preparar permanentemente, y porque es una tarea que no se puede realizar en forma aislada y que necesita integrar el trabajo de los demás compañeros del mismo semestre, el de los alumnos y el de la escuela secundaria. Lo tienes que hacer de manera organizada y compartida, es la única opción para poder cumplirla. Sin embargo, aún no he podido realizarlo y [no te creas] me cuestiono mi compromiso y congruencia como educador, lo difícil que es trabajar con los colegas, de buscar espacios de reflexión donde se de la participación en equipo... (E4-PC)

[...]Yo no recibí ninguna preparación para realizar las tareas que demanda el Plan de Estudios 1999 [tu sabes] necesitamos mayor conocimiento en actividades como manejo de grupo, orientación hacia pequeños grupos de alumnos en la asesoría del documento recepcional, orientaciones pedagógicas, y hasta saber enfrentar algunos problemas cuando los alumnos se encuentren en problemas de reprobación o deserción o propios de su adolescencia o de las condiciones reales de la escuela secundaria, orientación sobre estrategias de aprendizaje de la asignatura de enseñanza, técnicas de estudio y estrategias de evaluación del aprendizaje; ¿cómo puedes hacer todo eso, si no tienes los elementos? y los cursos supuestamente de actualización se reducen a manejo de ciertas lecturas o a realizar las actividades que ellos recibieron... es un círculo vicioso... (E3-PA)

A pesar de las buenas voluntades que algunos profesores tienen y de los autoanálisis que les pueden llevar a una práctica distinta, la mayor parte de estas acciones conllevan un grado de complejidad y construcción que lamentablemente los rebasa, cayendo en "prácticas aisladas y bajo esquemas tradicionales" que han venido funcionando en la institución; sin embargo para algunos profesores estos cambios han representado ciertos logros, como son revisar los perfiles profesionales de quienes laboramos en la escuela, así como la disposición y el compromiso con la tarea docente; las formas de organización, el desarrollo de la enseñanza en las aulas a través del conocimiento de estrategias didácticas diversas y el análisis sobre la evaluación de los aprendizajes y del desempeño docente; de ellas consideramos que prevalecen aquellas formas rutinarias de enseñanza que aplican una parte de los docentes normalistas; ya que existe poca difusión de nuevas estrategias de enseñanza o las que ellos mismos han implantado, por lo que poco se aprovecha el carácter formativo al no abrir espacios de discusión que recuperen las experiencias de aprendizaje de otros compañeros para mejorar las propias. Al respecto un profesor nos dice:

[...]falta de dominio de los profesores normalistas sobre los contenidos y los enfoques de los nuevos programas, no hay un real vínculo entre la formación normalista y las exigencias o necesidades de la escuela secundaria... de qué nos sirvió la especialización... la escuela secundaria es otra cosa y necesita que la NS responda a ello... (E6-PE)

El tipo de práctica que se desarrolla cae nuevamente en la intención de fortalecer la figura académica y profesional del profesor como el sujeto con el cual es posible el cambio curricular manejado por el PTFAEN, alejándose del reconocimiento de los orígenes institucionales, de las formas de organización académica, de los reales intereses académicos y políticos construidos colectivamente; lo que fortalece vicios y

prácticas que dificultan la apertura a los cambios y la generación de actitudes de autoexigencia y mejoramiento colectivo. Por lo que considero que la visión oficial privilegia lo administrativo y el perfeccionamiento instrumental de la práctica del docente en lugar de inducir una que privilegie la actitud reflexiva, crítica y transformadora.

En ese marco académico-normativo se establecieron ciertas competencias profesionales desde el imaginario del posgrado en la escuela normal, orientadas hacia una práctica con sentido unívoco:

[...]la formación docente está condicionada por diferentes factores, como los proyectos de sociedad a la que pertenece la escuela, el proyecto económico del país, los valores y modelos del nuevo perfil del docente en el nuevo siglo... en donde las nuevas competencias son necesarias, tenemos que desarrollar lo que sirva no sólo para que nuestra práctica sea más profesional sino para que responda a las exigencias sociales... lamentablemente la dependencia que tenemos con el Estado nos determina no sólo los perfiles laborales y los niveles de participación sino otras cosas... [ya ves] ¿A qué se reducen los cursos de actualización, sean talleres o posgrado?... **se sigue fortaleciendo solamente el desarrollo de competencias didácticas...** es muy lamentable que las autoridades piensen que no hay calidad o capacidad académica ni para dar nuestras clases... [aunque a veces creo que tienen razón] porque muchos trabajan solamente las lecturas que vienen en el programa... es absurdo, cuando los alumnos quieren revisar otras cosas u otros compañeros les proponemos otro tipo de trabajo o nos ignoran o dicen que se tienen que apegar a los lineamientos del programa de su curso... a pesar de que en la mayoría de los casos no estamos de acuerdo no puedes perjudicar a los alumnos [ya ves] también ellos presentarán su examen de conocimientos y si no lo pasan corremos muchos riesgos... (E5-PC)

Esta visión, que muchos maestros comparten, se encuentra inevitablemente impregnada de la cultura e ideología dominante, "formación docente condicionada por diferentes factores, como los proyectos de sociedad a la que pertenece la escuela, el proyecto económico del país, los valores y modelos de nuevo perfil del docente en el nuevo siglo" que determina que la única orientación del *currículum* escolar tiene que estar apegada a los intereses técnicos, dejando fuera las realidades subjetivas que acontecen en los contextos culturales reales. Cuando el desarrollo profesional de los docentes implica rebasar los procesos de formación dados desde estrategias aisladas e instrumentalistas, como han sido los cursos de corta duración, ya sean los talleres de actualización o posgrados en donde "se sigue fortaleciendo solamente el desarrollo de competencias didácticas". Se requiere que recuperemos el sentido crítico de una educación más humanística centrada en el diálogo ético con los otros, en donde la

formación no se inscriba en el avance hacia una práctica docente como teoría de la eficacia, sino hacia una que conciba la formación como reflexión, más allá de sólo instruir o socializar; que genere una transformación a partir de una nueva concepción de hombre, que al mismo tiempo que revalore las conexiones de las actividades indispensables para el mantenimiento y desarrollo de la sociedad promueva las del cambio social; se requiere intervenir en los procesos educativos, particularmente los de la escuela secundaria, desde la sensibilidad del otro, fundamentalmente del adolescente.

Este conocimiento es la base que nos puede permitir ir más allá de la mera instrumentación didáctica y su operatividad en el Plan de Estudios 1999 en vigor, hacia un ejercicio crítico, democrático y ético de nuestra práctica, de tal forma que en el caso de la ENSM no sólo sea una tarea instrumentalista sino transformadora del último tipo de educación que integra el nivel básico.

La observación de la práctica docente y condiciones en que se realiza

En la propuesta curricular se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en condiciones reales de trabajo en la escuela, lo que presumiblemente se logra al tener un mayor contacto con los escenarios reales por los espacios de observación y práctica docente a lo largo de la carrera; con ello, los estudiantes adquieren herramientas para "[...]implantar propuestas o estrategias didácticas, tomar las mejores decisiones frente a situaciones imprevistas, resolver conflictos cotidianos y conducir, adecuadamente al grupo escolar..."³⁴¹, pues a través de la práctica se pretende que el alumno adquiera, paulatinamente, la destreza y la confianza que sólo su ejercicio puede proporcionar; un profesor nos dice:

[...]nos constituimos **en un grupo de trabajo distinto a los demás...** como una comunidad de aprendizaje, estamos pensando en la asesoría que es muy importante porque aún cuando **la verdadera formación está**

³⁴¹ SEP (1999) "Los rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de Egreso", en: Op. cit., p.10.

en la práctica se necesita un grupo de investigación que genere **cierto liderazgo**, es importante que maneemos conocimientos actuales en el campo pedagógico, tener un espacio de comunicación interdisciplinaria, desarrollar habilidades y destrezas propias para la escuela secundaria... el ejercicio de este nivel me exige acceder a otras formas y prácticas de trabajo intelectual diferentes a las que realizo cotidianamente; **desarrollar trabajos de investigación** cuantitativa y cualitativa; contar con elementos para mejorar mi preparación; abordar la construcción del conocimiento para poder desarrollar habilidades para el análisis y mejorar los procesos de interacción con mis alumnos... aunque debemos tener cuidado porque parece que quisiéramos hacer lo mismo y no lo digo sólo por lo del estímulo académico **sino por la imagen...** (E4-PD)

El posgrado reunió a profesores que poseen originalmente condiciones distintas, en un mismo espacio formativo, en el que enfrentaron colectivamente procesos curriculares y exigencias normativas, dando como resultado una nueva constitución a su ser docente a través de "su grupo" (como le llaman), movidos por una aparente nueva "imagen" que los une y los distingue de otros profesores, donde pretenden, con "cierto liderazgo" dar respuesta a algunas de las exigencias del nuevo plan de estudios; por ejemplo, a pesar de que dicho plan se aleja de la práctica formal de la investigación y se centra en una docencia basada en competencias básicas que debe tener un formador para poder conducir los procesos de enseñanza y de aprendizaje, **los profesores siguen pensando que el estar en contacto con la investigación puede ser un espacio de acceso a otros conocimientos** y se empiezan a configurar equipos de trabajo donde sus prácticas se están homogeneizando.

Existe el reconocimiento de su identidad profesional y de los factores de contexto, sean sociales o culturales que favorecen u obstaculizan sus procesos de aprendizaje y las propuestas de estrategias de enseñanza que pudieran implantar; un profesor lo expresa así:

La reforma actual nos aleja de la investigación que se hacía antes, ahora se trata de una formación inicial de los futuros licenciados en docencia en competencias básicas para conducir los procesos de enseñanza y de aprendizaje y lograr la calidad de la educación, para que nuestros alumnos participen en la vida pública y sean productivos en la vida... es por eso que necesitamos más conocimientos pedagógicos y didácticos para ayudar a los alumnos en las escuelas de práctica... (E7-PD)

Hay falta de claridad y poca participación en la práctica de la investigación en la escuela, no sólo en su Departamento de Investigación, sino porque solo algunos

docentes la realizan y aparentemente no establecen alguna articulación entre ella y la práctica docente, ni mucho menos reconocen transitar por un proceso de cambio a través de la práctica investigativa; un profesor lo expresa así:

[...]no sé investigar ...durante el primer semestre recibimos elementos teóricos que no habíamos manejado antes y nos permitieron cuestionar con menos ingenuidad nuestra docencia ... empezamos a descubrir lo empírico en nuestra práctica hay que fortalecerse con perspectivas teóricas ... tengo que orientar mis esfuerzos para obtener mejores resultados... aunque trato de investigar y hacer -como dicen- que mi práctica sea reflexionada, pero eso no es investigación... yo puedo estar reflexionando lo que hago pero no estoy investigando... la investigación es otra cosa, no se si realmente por medio de ella podamos cambiar nuestra práctica... (E5-PG)

La docencia. Una práctica profesionalizante

Es importante resaltar que aún cuando el propósito de la segunda línea de acción del PTFAEN es ofrecer tanto a los profesores como al personal directivo un espacio sistemático, riguroso de actualización y de desarrollo profesional; las acciones implantadas se han concentrado, vía talleres de actualización docente, en la asignatura que coordinarán durante el siguiente semestre, por lo que no se ha permitido a los formadores de docentes una mirada colectiva e integral del diseño curricular ni mucho menos un conocimiento del nuevo enfoque del plan de estudios y de los programas, y, lo más lamentable, hay docentes que no han participado en ningún taller de actualización en el marco del nuevo plan de estudios y si a ello se le agrega la entrega extemporánea e insuficiente de los materiales de estudio, inicialmente sólo a los profesores que atenderían la asignatura a cursar en el próximo semestre, el resultado es una escasa comprensión del nuevo modelo curricular y poco compromiso con el logro de sus propósitos.

La existencia de una comunidad académica dividida y desgastada por presencias políticas o ideológicas más que académicas y desde las cuales se ha pretendido desarrollar una serie de competencias que favorezcan los procesos de aprendizaje en los alumnos, requiere de serios cambios tanto en las formas de organización de las academias como en los colegios y grupos de trabajo; mínimo a partir de las nuevas asignaturas, áreas o líneas de formación, porque siguen siendo las mismas que en el

plan de estudios anterior; en el mejor de los casos se hacen reuniones esporádicas de profesores que atienden al mismo grupo y en la mayoría de los casos no las hay; así lo expresan algunos profesores:

[...]cuando el trabajo académico es de un rigor, de la participación de todos... como en academia no funciona debido a que los demás se imponen, se enfrentan, siempre estamos en desacuerdo, no nos toleramos entre nosotros mismos...(E6-PC).

Fuera de estos espacios, por lo general, son pocas las horas que la mayoría de los profesores dedican a su formación, a la reflexión colectiva o a impulsar y desarrollar el trabajo colegiado en la institución... (E5-PC)

En la EN la función docente frente a grupos de licenciatura consume la mayor parte del tiempo institucional, difícilmente se piensa en realizar otro tipo de estudios y menos en un posgrado o realizar actividades que promuevan la autoactualización, investigación y difusión. Con frecuencia cuando se convoca es para la realización de reuniones en academias, que en muchos casos sólo abordan informaciones administrativas y puesta en común de aspectos de organización del trabajo sin generar procesos realmente académicos, muy rara vez se propician reuniones de reflexión o discusión colegiada propias de los campos de las especialidades de formación; hay una minoría de docentes que se distinguen por su entrega profesional al desarrollar trabajos académicos distintos.

Los cambios curriculares actuales en la EN, entre ellos la decisión de elevar la formación de los profesores a nivel licenciatura, han generado que los docentes jueguen un papel relevante en la práctica docente, requiriendo para ello de una mejor formación especializada y de profesionales altamente calificados implicando cambios no sólo en la transformación de contenidos en los programas de estudio sino en la necesidad de replantear una visión distinta en torno a lo que conciben como práctica de la docencia; es necesario reconocer la necesidad de la actualización, el saber que el conocimiento que se tiene resulta insuficiente o que con el que se posee se tiene que dar respuesta a las exigencias institucionales y en algunos casos se piensa en los beneficios que la actualización pudiera tener, como en los siguientes discursos:

[...]ser docente es una máscara, una parte de mí, que me toca representar. Sin embargo tal papel del docente ahora es tan diverso y multifacético, como tantos otros que desempeño cotidianamente y que, igualmente, va más allá de lo predecible. Porque [como te lo he dicho] involucra no solamente lo relacionado con lo que me exige la escuela sino toda serie de experiencias que se me presentan... como mis horarios... con lo que hago dentro y fuera de la ENS, las consultas que me hacen... me dan tiempo para estudiar, y en mi propio trabajo...(E3-PD)

[...]prefiero estudiar un posgrado en la ENSM que en otra escuela... nadie sabe mejor lo que necesitamos que nosotros... el objetivo en la profesionalización es actualizarnos en cuanto a corrientes pedagógicas, actividades relacionadas con la docencia y la formación de docentes en educación superior... además del documento necesito actualizarme para sentirme menos débil en la investigación... y más seguro en mis conocimientos... me preocupo fundamentalmente de que los contenidos que desarrollan mis alumnos estén planeados correctamente para las jornadas del trabajo pedagógico, pues te permite mayor control, manejo de actividades y verificar si lo que se trabajó fue correcto.... algunos de mis compañeros reconocen mi esfuerzo... no se si por los resultados que obtengo o porque consideran que hago bien las cosas.... las autoridades deberían promover un trabajo colegiado diferente... de mayor rigor... intento dar a los alumnos y algunos compañeros el conocimiento que creo tener... aunque no me lo pidan... (E6-PB)

Para algunos profesores la práctica profesionalizante se limita a recibir cursos de actualización y a desarrollar una docencia que privilegia la planificación de los contenidos escolares, incrementando la función instrumentalista que privilegia tiempos, actividades o formas de acreditación a través de las cuales deslegitima o legitima los saberes de otros docentes para competir a través de la aceptación pública donde se le reconozca oficialmente un saber; esto es, cuando los profesores significan a la escuela como el espacio privilegiado de relación y de encuentro con sus pares o grupos de referencia escolares o con los que se identifican, a la vez que se diferencian de otros docentes.

La voz del profesor, "ser docente es una máscara, una parte de mí, que me toca representar", es una "[...]voz que resuena a través de la máscara de la cual nos representamos ante los demás (y ante nosotros mismos). Esa máscara es la que determina nuestra personalidad, persona significa máscara en latín: hace referencia a la voz que resuena a través de la máscara teatral (per-sonare). Esa voz que nos dota de existencia singular, o personal, es justamente la voz imperativa de la proposición ética; la que nos invita a habitar en el límite del mundo a encarnar esa condición limítrofe y fronteriza que constituye nuestro signo de identidad..."³⁴² y con la que se podrían generar esa razón fronteriza que critica y cuestiona la realidad. Sin embargo,

³⁴² TRÍAS, Eugenio (2000) "I. Filosofía del límite", en: *Ética y condición humana*. Barcelona. Península. pp.16-17.

cuando la hibridez impregna el "...papel del docente tan diverso y multifacético, como tantos otros que desempeño cotidianamente con lo que exige la escuela" se deja fuera la posibilidad de "...expansión ética y tener un impulso filosófico que permita reflexionar sobre nuestra condición cívica y política..."³⁴³; reflexión que es necesaria para enfrentar críticamente las determinaciones instrumentalistas que se viven cotidianamente en la escuela.

El sentido de los estudios de posgrado en la ENSM

El posgrado se establece como el medio para que los profesores de las escuelas normales accedan a un conocimiento que les permita reflexionar y transformar su actividad docente y el tipo de enseñanzas que realizan, pues éstas hasta la fecha se han caracterizado como instrumentalistas y tradicionalistas; el posgrado puede ser casi la única actividad académica a la que los profesores le dedican la mitad de su tiempo y les puede dotar de las herramientas para que pudieran dar respuesta a los problemas que han de enfrentar ante los nuevos retos de la profesionalización de su práctica y tratar de que accedan a otros conocimientos como rediseñar un currículo o evaluar los aprendizajes y fundamentalmente vincularlos con la práctica de la investigación. Al respecto uno de los profesores nos dice:

[...]**de**trás de la profesionalización se pretenden otras cosas que nos obligan a realizar actividades que van muy de acuerdo no sólo con las pretensiones neoliberales de eficiencia, competitividad, calidad y control... **debes tener rasgos profesionales como otros profesionistas** de otras instituciones... con los programas de posgrados nos beneficiamos todos... aún cuando reconozco que mi práctica no es tan tradicional, más bien yo diría **técnica** porque desde **mi planeación hasta la evaluación** trato de incorporar **los avances científicos** acompañado de **innovaciones tecnológicas** y trato de ser **eficaz** y ponerle calidad en lo que hago...porque debemos ser congruentes con el tipo de institución de educación superior que es la ENSM; aunque no contemos con el apoyo como cualquier universidad... a pesar de muchas cosas se logra mayor calidad en los maestros, [mira] no tenemos **mayores niveles de escolarización** nuestra **producción académica** ha aumentado, es una parte de **la superación en el desarrollo profesional del docente** ... por el momento podemos participar en el **estímulo del desempeño docente** y tener mejores resultados por las puntuaciones... logras mayor **jerarquía académica**... [eso es muy importante]... aunque te desgastas mucho, pues **a mayor producción mayor es la puntuación**... (E5-PC)

³⁴³ Idem.

El momento que viven las escuelas normales, subordinadas a una política educativa orientada fundamentalmente por una economía de mercado y con una visión empresarial, hace que el esquema de profesionalización docente se reduzca a esquemas instrumentalistas univocistas donde los profesores se enfrentan con situaciones difíciles y complejas al intentar llevar el discurso de la política a su práctica, quedando atrapados en dos procesos; por un lado, la mayor parte de los profesores mantienen una perspectiva técnica a través de la cual intentan dar a la enseñanza el rigor del que carecía su "práctica tradicional", concibiéndola como una "ciencia aplicada", misma que se apoya en "innovaciones tecnológicas" para realizar su actividad profesional práctica, pretende ser "eficaz", cuyos instrumentos son los objetivos, que le sirven de criterio para realizar desde la "planeación hasta la evaluación" de la enseñanza. Y, por otro, al reconocer que se "deben tener rasgos profesionales como otros profesionistas" a través de "mayores niveles de escolarización" para "la superación en el desarrollo profesional del docente" y para lograr el mejoramiento de las condiciones económicas tanto verticales como horizontales mediante el cual se intenta lograr una mayor calidad en el trabajo y una posición socioeconómica más elevada para los profesores.

En este sentido, la institución dio respuesta a los múltiples intereses por parte de las autoridades por generar una mayor cualificación de sus profesores, fortaleciendo sus cuadros académicos, para cumplir con los estándares en el perfil del desempeño docente y a la vez ampliar la cobertura de la oferta que ofrecen para atender los servicios educativos de actualización y superación profesional con gran demanda en el subsistema de educación básica y normal, principalmente en la ENSM, y con ello tratar de mejorar (de acuerdo a la participación en promociones del estímulo al desempeño académico) sus ingresos económicos, ofreciendo estudios de posgrado en un área como es la docencia, que se considera básica por ser la tarea sustantiva que con mayor énfasis se realiza en la institución.

Este tipo de mecanismos ha inducido a que los profesores realicen lo que ellos llaman **producción académica**, involucrándolos en la elaboración de productos individuales,

parciales y fragmentados, "a mayor producción mayor es la puntuación", mismos que se derivan como parte fundamental de su actividad académica en la institución, y que además son reconocidos en los rubros de participación en el programa de "estímulo del desempeño docente", como son: la elaboración de antologías, paquetes y materiales didácticos, asesorías, reuniones de trabajo, instrumentos de evaluación, planes y programas, impartir clases, guías de prácticas, visitas, y además trabajos, la mayor parte de corte administrativo; lo que en su conjunto **más que responder a tareas de desarrollo profesional o producción de conocimiento sirven como mecanismos de regulación, control y calificación de su eficiencia para el reconocimiento de su desempeño laboral que a nivel institucional es recompensado**; haciendo de su práctica un intercambio de bienes en una institución que valora sólo los méritos y reconocimientos que el sistema ha estructurado. En este proceso, que convierte las jerarquías sociales en "jerarquías académicas", el sistema educativo cumple y fortalece la función de legitimación para perpetuar del orden social e institucional imperante.

El espíritu que animó la puesta en marcha de la EDS recupera el sentido de búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza acordes a las exigencias docentes de la ENSM, pero al mismo tiempo se inserta en un proceso de actualización y superación profesional que en varios años no se daba en el subsistema de educación normal; esto opina al respecto un profesor:

[...]fue una medida muy atinada el autorizar a las instituciones a impartir estudios de posgrado, pues como en el caso de la ENSM hacía más de 15 años que no ofrecía superación profesional a sus egresados, quienes son los que más la necesitan, ya que aproximadamente el 70% de los maestros que laboran en la escuela secundaria no son egresados de escuelas normales y carecen de la formación psicopedagógica que nos distingue. Desde luego que los estudios de posgrado son una excelente oportunidad para actualizarnos y superarnos profesionalmente... (E3-PD)

La formación de docentes ha sido punto de debate desde diferentes perspectivas, la gran mayoría enmarcadas regularmente con enfoques formales y racionalistas, restando importancia al hecho de que es un proceso eminentemente cultural, donde lo simbólico influye y confluye en los procesos intersubjetivos de la representación de su práctica y de la realidad institucional, lo que se ve reflejado en el sentido de sus acciones cotidianas, aparentemente individuales, que se conjugan con un cierto grupo

en la interacción social configurando una serie de creencias, valores, expectativas y sentimientos que permiten la constitución del ser docente; configurando su visión del mundo institucional y su propia posición en los grupos a los cuales pertenecen y diferenciándose de los que no son parte de "su grupo"; así se construyen los lazos sociales a partir de los cuales el sujeto define una parte de su identidad. Así lo expresa un profesor:

El propósito de profesionalizarse en principio es estar actualizado en tus conocimientos, que se evalúe lo que sabes y demuestres qué competencias tienes para motivar y estimular a tus alumnos, tu participación en la institución es muy compleja, para poder aspirar a un mejor incentivo económico y para incrementar tu salario tienes que trabajar duro, a veces no es fácil; lo malo es el tipo de sistema de evaluación donde realmente lo que menos se valora es la productividad individual, hasta ahora **lo que se está haciendo es legitimar la competencia inequitativa entre pequeños grupos; por ejemplo el nuestro**, tienes que saber con quién trabajas y a qué equipo perteneces, porque sino no, ¡no hay puntos!, se está convirtiendo lamentablemente en la prioridad en la escuela... (E3-PC)

El juego de las relaciones político-académicas determina la dinámica entre los grupos, modifica las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo y de los otros grupos³⁴⁴; las necesidades de la colectividad que la integran hacen de ella un instrumento que producirá sus efectos al convertir los marcos habituales de representación de la realidad y al cambiar el contenido de las experiencias y percepciones de él y de los demás.

La especialización se consideró como la mejor opción para enfrentar las necesidades de actualización; era un momento neurálgico el que se vivía, por lo que se le vió como un mecanismo para que se reconociera y revalorara el esfuerzo académico que realizan algunos de los maestros normalistas, pues hay desde indiferentes y apáticos hasta los muy atentos a las demandas que tiene la escuela y que en su propia práctica recuperan las diversas dimensiones del trabajo educativo colegiado a la par de actualizarse. En ocasiones los directivos han buscado formas de fortalecer el trabajo de academia y lamentablemente no se han concretado con éxito; se vio a la especialización como un espacio de autoformación, en particular los profesores que lo cursaron sentían que el posgrado era la vía para continuar su proceso de formación; lo

³⁴⁴ MOSCOVICI, Serge (Coord.)(1986) "13. La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en: Op.cit.,p.479.

que después cambiaría, pues algunos profesores valoraron más los espacios fuera del posgrado que en él, viéndolos como el lugar donde se puede dar el verdadero intercambio de experiencias docentes; tal es el caso de un profesor que señala:

[...]el objetivo es actualizarnos en cuanto a corrientes pedagógicas, actividades relacionadas con la docencia y la formación de docentes en educación superior... no se si el diseño lo permita... pero mi práctica necesita de actualización para sentirme menos débil en la investigación... debería promover un trabajo colegiado diferente... de mayor diálogo... como maestra procuro dar a los alumnos lo que creo que ellos necesitan... no es igual en otro lado... sin embargo no creo que cambie sólo por estar en la especialización... hay compañeros que no están en el posgrado y resulta atractivo lo que proponen... (E5-PB)

La formación de maestros se ha estructurado históricamente desde los supuestos del carácter racional colocando a la actividad del docente como un accionar científico; es decir, como una práctica orientada por principios y conocimientos formales que tienen que ser aprendidos en instituciones específicas; la EDS no fue la excepción, igualmente se pretendía "...formar al personal para el análisis y tratamiento de problemas específicos de un campo, en el que redefiniera y asegurara el conocimiento especializado básico como fundamento de la realización profesional para abordar conocimientos, habilidades y actividades específicas de una disciplina..."³⁴⁵, lo que suponía que dicha especialización daría respuesta a las necesidades de los profesores y por lo tanto redundaría en una mejor formación a los alumnos de la normal. **Esta lógica de un logos univocista deriva en un discurso pedagógico más interesado en el deber ser, a través de la teoría y el método**, que se desliga de la vida cotidiana de los sujetos e ignora no sólo los saberes que se tienen sino los procesos de interacción cotidiana.

Ante una actualización necesaria, que se había pensado pusiera en contacto al profesor con las nuevas propuestas curriculares, y sólo para unos cuantos, muchos maestros acudieron por su cuenta a continuar estudios en otras instituciones, lo que les proporcionó, al menos en teoría, otras visiones de la práctica docente, de la

³⁴⁵ SEP-ENSM (1997) Op.cit.,p 6.

investigación y de los nuevos retos de su función como formadores de docentes para la escuela secundaria; concepciones diversas a las sugeridas por el nuevo plan de estudios y que no siempre eran compartidas por los compañeros sobre todo en relación al papel de las prácticas en la formación inicial y al papel del docente que se busca formar; tal es el caso de un profesor que nos dice:

[...]pareciera que es la educación la que tiene que propiciar nuevos actores sociales y al mismo tiempo enfrentar las exigencias del Estado y a los retos específicos de las políticas educativas... por ejemplo yo doy clases en los dos planes de estudio y a veces no puedo dar respuestas a nuestros alumnos o colaborar en las academias o en algún proyecto que me invitan a participar de la escuela... aparecen contradicciones y oportunidades como este posgrado... es bueno que algunos lo cursen aquí, en mi caso he tomado otros cursos de docencia y poco ayudan a que mejoremos nuestras relaciones o que podamos enfrentar las propuestas de la SEP... pues lo que seguimos haciendo es mejorar el funcionamiento del sistema educativo... a veces no encuentras la salida, pero es necesario transformar los viejos paradigmas que tenemos como profesores de esta escuela... los roles educativos que nos han hecho funcionar, buscar fórmulas más diversificadas y abiertas... yo no confundo la educación formal con un discurso popular, y menos el institucional... pues confundirlo es atarse de manos ante la problemática social de la sociedad contemporánea... debemos hacer algo objetivo para contrarrestarla... (E6-PD)

No debemos seguir pensando que una reforma a la educación normal centrada fundamentalmente en la instrumentación de un plan de estudios se convierta en detonador de cambios en las prácticas y organización académica de los profesores, más aún cuando no se midió la magnitud del problema al transitar de un plan de estudios a otro, pues simultáneamente se trabajaba el Plan de Estudios 1983 en proceso de liquidación y el Plan de Estudios 1999, lo que colocó a la ENSM en una situación por demás compleja, donde se buscaba una identidad que reafirmara su compromiso social ante miradas críticas por el pobre desempeño que alumnos y egresados tenían en las escuelas secundarias y con situaciones y condiciones poco favorables. Para algunos profesores la Especialización se inscribe entre el modelo de aprendizaje, el *currículum* en el que participa y en las prácticas docentes que realiza durante su proceso de actualización; esta mirada se corresponde con los requerimientos emanados en la redefinición social de lo que se espera de la docencia como campo profesional y en el que supuestamente el profesor contribuirá a que en el mediano plazo sus funciones cambien en la medida en que adquiera un mayor número de conocimientos para lograr metas institucionales; esto se hace presente cuando se señala que:

[...]no es tan fácil cambiar mi práctica... sin embargo me hacen falta conocimientos pedagógicos que me obligan a actualizarme y que mejor que sea por medio de la especialización, quiero realizar investigación, lo importante es ayudar a mejorar a nuestra institución y ser mejores profesores... se necesita que desarrollemos otras habilidades y conocimientos propios de la educación superior... para que brindemos una educación de mejor calidad... (E5-PG)

La articulación entre el conocimiento disciplinario, las cuestiones pedagógicas y didácticas se complica al ponerla en práctica desde las nuevas exigencias del Plan de Estudios 1999, en tanto que sin importar la disciplina los profesores tienen que poseer un conocimiento y manejo de ambos cuerpos de conocimientos; anteriormente se trabajaban dos campos: uno que correspondía a las asignaturas específicas a través de la especialidad y que eran asignadas a los profesores del campo específico y otro, correspondiente al dominio teórico de aspectos pedagógicos, didácticos, psicológicos y metodológicos para la enseñanza y el aprendizaje de esa asignatura; un profesor nos dice:

[...]actualizarme me da seguridad en mis conocimientos, el manejo metodológico es fundamental... he logrado que mis compañeros me reconozcan en los concursos de las plazas o del estímulo... soy responsable, he aprendido bien el oficio... pongo mis conocimientos al servicio de mis alumnos... me fortalezco didácticamente pues es una de las funciones básicas el enseñar... de ser un buen maestro... (E3-PA)

La reforma a los contenidos y los enfoques teórico-metodológicos ofrecida a los profesores en términos operativos a través de los talleres de actualización desplaza o minimiza las preocupaciones y ocupaciones sobre la construcción del saber escolar o al menos las restringe cuando las debiera convertir en necesidad prioritaria de actualización de los saberes docentes. Lo mismo pasa en los estudios de posgrado que intentan proporcionar a los docentes de las escuelas normales una opción viable de formación y superación profesional, así como ser la posibilidad de consolidar a los planteles al vincular el posgrado con las funciones sustantivas de la educación superior, creyendo que a corto plazo se logre un cambio sensible en la calidad de la práctica docente como resultado de la superación de los profesionales en este nivel, estableciendo un puente entre el proceso de formación de los profesores y la implantación de los nuevos programas que acompañados de la investigación revaloren

su función social; desafortunadamente **la institución educativa en lugar de ser una unidad de gestión escolar que promueva espacios de reflexión y construcción se concreta fundamentalmente a operar la política educativa oficial³⁴⁶ y a formar parte del control simbólico a través de sus normas y del ejercicio del poder.**

El sentido del grupo de la Especialización en Docencia Superior

La EDS se constituyó en un lugar heterogéneo en el que coincidieron una diversidad de factores; por ejemplo, los de carácter académico, en cuanto a las historias de los profesores dadas por su perfil de formación inicial (Inglés 13%, Educación Especial 6%, Ing. Químico 13%, Pedagogía 13%, Diseño de la comunicación 6%, Español 6%, Letras francesas 6%, Matemáticas 6%, Doctorado en Pedagogía 1.6%, Maestría 1.6%, otra Licenciatura 3.19% y otros 31% (Área de Formación, ver Anexo 8); cada uno tiene una trayectoria única: Jefe de Departamento, Coordinador de Especialidad, Docente frente a grupo, Departamento del Medio Ambiente, docente en la ENSM, CAM, Docente en la Escuela Secundaria y docente en Bachillerato (Área de Formación, ver Anexo 8). Aún cuando la mayoría comparte su origen al iniciar sus estudios en la ENSM, coexisten diferentes tipos de maestros, algunos tienen formación normalista e ingresaron a laborar cuando la carrera de maestro era una profesión de nivel medio, los profesores que se incorporaron cuando las normales se elevaron a licenciatura con perfiles profesionales diversos, y pocos de ellos no han vivido la experiencia docente en la educación secundaria, y los que han ingresado en los últimos años para cubrir algunas plazas por horas.

Los perfiles profesionales son muy heterogéneos, también sus edades que fluctúan de los 25 a 53 años, siendo la edad promedio de 37 años. En algunos profesores la diferencia de edades representa una conveniencia no sólo en las relaciones sino en su

³⁴⁶ DÍAZ Barriga, Angel (Coord.) (1997) "Curriculum, evaluación y planeación educativa", en: *Investigación educativa. 1993-1995*. Instituciones, sistemas educativos y procesos curriculares y de gestión. Tomo I COMIE. CESU. ENEP. IZTACALA. México. UNAM.

proceso de aprendizaje en el posgrado y en su práctica profesional; a la experiencia la ven como fuente de riqueza compartida o de tensiones ante el conocimiento, la investigación y el ejercicio laboral, aunque también les representa cierta presencia de conflictos generacionales; un profesor nos dice:

Al conjuntar la construcción teórica y la práctica no hay como tener la experiencia, esa te la dan los años de trabajo en las escuelas, enfrentado diario los problemas, las bases teóricas son muy importantes, pero a veces eso no te sirve en el mero momento de actuar con los jóvenes, estar aquí es bueno porque los jóvenes aprenden de uno... (E5-PD)

De los futuros especialistas, el 18% son hombres y el 82% mujeres; lo cual es un botón de muestra de que la feminización en la educación normal se ha incrementado, contrarrestando la fuerte presencia que hasta hace pocos años tenían los varones en estudios de posgrado; unas profesoras nos comentan:

[...]si fuera varón estudiaría más tiempo, doy clases en escuelas y niveles diferentes, secundaria, bachillerato y normal, no basta que tengas disposición para participar en equipos de trabajo o en investigación en los planteles donde laboras sino tener tiempo y por supuesto conocimientos de ello... hay cosas que como mujer te facilitan avanzar porque te tienes que dedicar a varias cosas, incluyendo las actividades y responsabilidades en casa, y otras, yo diría muchas obstaculizan nuestra permanencia en los trabajos... (E3-PA)

[...]porque si no te integras a los trabajos te van excluyendo, pero a qué hora lo haces y más como ahora que estamos estudiando, yo lo que realmente quiero es que impacte a mis alumnos con lo que hago, así mejoró mi calidad y mi desempeño académico... (E4-PG)

La formación de docentes para la educación secundaria ha transitado por diversos procesos históricos en la ENSM que se han articulado a diferentes contextos particulares, principalmente los de carácter gubernamental, referidos a las políticas de formación, mismas que han estado sujetas a planteamientos de orden político, específicamente a decisiones del gobierno federal de cada sexenio y a la falta de evaluaciones y evidencias de su funcionamiento para proponer cambios fundamentados en dicha formación.

A tres años que la mayoría de los profesores había dejado de estudiar escolarizadamente, manifiestan que ingresaron a la especialización por diversos

motivos: los de superación profesional, en donde la ubican como una oportunidad de actualizarse (ver Anexos 10, 11 y 13); los de carácter histórico, que se encuentran relacionados con las circunstancias prevalecientes al momento de su adscripción a la normal, como son: "...mejorar la práctica docente, desarrollar la investigación, nuevas orientaciones en la enseñanza, recomendaciones didácticas..." (ver Anexos 10, 11, 12, 13 y 14); las de contexto inmediato, ya que manifiestan que en su desempeño académico han desarrollado principalmente habilidades para el análisis y la discusión teórica pero muestran dificultades en los apoyos y estrategias metodológicas directamente vinculadas con las orientaciones para la realización de las prácticas docentes de sus alumnos. Otros buscan redefinir su práctica con base en las nuevas orientaciones que marca la política educativa sin poder explicar claramente la fundamentación teórica de las acciones que pretenden realizar. Sean unos u otros los motivos, los profesores, al igual que los alumnos, experimentan un proceso de aprendizaje que se constituye justamente en las redes de comunicación y socialización que se construyen en las prácticas, en donde se aprehenden los saberes producidos histórica y socialmente por otros.

La crisis económica ha traído consigo la disminución de empleos, lo que a su vez incide en el aumento de la cualificación profesional como requisito tanto para la obtención de un empleo como para la permanencia o el ascenso en el mismo; a través de los sistemas de promoción laboral y salarial establecidos para los académicos universitarios y los profesores de educación básica y normal, trátase de estímulos al desempeño docente o participación en concurso para mejorar su plaza de adscripción por el proceso de homologación, mismos que han orientado fuertemente a los profesores a buscar vías para el incremento no sólo de su curriculum profesional sino de sus ingresos económicos; al respecto nos comenta un profesor:

Ingresé a la especialización porque me permitió actualizarme, poner al corriente mis conocimientos y porque tienes que estudiar cuando tu plaza es muy baja... son muchas las exigencias académicas cuando, los alumnos te presionan... sientes que no tienes los elementos... (E3-PG)

La condición laboral es un obstáculo que afecta las expectativas de los profesores, sin embargo, mientras el trabajo en algunos profesores adquiere un significado formativo, en otros se convierte en una condición necesaria para mantenerse y resistir la eliminación, además de poder cumplir con las exigencias laborales; desde este punto de vista, para quienes no tienen una plaza en propiedad en la ENSM la inseguridad económica y el riesgo de la movilidad en el empleo influyen en sus aspiraciones futuras. Entonces **el posgrado se constituye más como una posibilidad de certificación de estudios posteriores a la licenciatura que como un espacio real de desarrollo y actualización académica.** Esto lamentablemente ha fortalecido más la cultura del consumo, la competitividad, el individualismo y la aparente productividad académica, que el deseo por fortalecer el trabajo en equipo y recuperar el verdadero sentido social de la formación docente; al priorizar la cualificación de su práctica, vía las competencias certificadas quedando en último plano una formación más humanística. Un profesor lo explica así:

[...]ingresar a posgrado me permite obtener mayor preparación para aprender más conocimientos... desarrollar competencias que antes no tenía... aprender a trabajar y relacionarme con mis compañeros... me da mayores oportunidades por ejemplo para mejorar mis actividades en el trabajo hasta en eso del estímulo al desempeño docente... adquieres un mejor estatus social, económico y de reconocimiento con los compañeros... aunque el trabajo es seguro... es importante estar actualizado además te da una imagen institucional y seguridad económica, si no lo hubiera cursado aquí, no lo habría hecho, hay que decir que la mayoría pensamos primero en nosotros y luego en lo que representa realmente nuestra práctica social... (E3-PG)

El salón de clases es el lugar donde maestros y alumnos confirman sus roles, estatus y funciones sociales; la clase fortalece la composición social y sirve de refuerzo a las normas básicas que rodean a la institución, a sus fines y usos; dicho proceso se presenta en una red de suposiciones que a su vez son internalizadas, legitimando la actividad de los profesores y asegurando con ello no sólo el aprendizaje de prácticas y reglas sino de un estatus social que se conforma mediante la interacción social.³⁴⁷ Estos imaginarios que algunos profesores de la ENSM han construido sobre lo que pueden esperar al egresar del posgrado hacen que para unos signifique el obtener un reconocimiento académico, y para otros ser una vía de acceso a mejores

³⁴⁷ Ibid.,p.74.

oportunidades de trabajo y de movilidad laboral que les permite aspirar a mejores estímulos económicos. Ambas se constituyen en formas de resignificar la práctica y en mecanismos que definen la direccionalidad de los procesos de actuación; evaluar saberes y desarrollar competencias para motivar y estimular su práctica cotidiana, van consolidándose como modeladores de una nueva racionalidad docente.

Las acciones que paralelamente van apareciendo, entre ellas las referidas a los incentivos económicos para incrementar la retribución salarial del docente a través de un sistema de evaluación de la productividad individual, como lo es el ya mencionado Programa de Estímulo al Desempeño Docente en las instituciones de educación superior, han contribuido a modificar las expectativas y requerimientos de la formación académica que tenían los profesores; actualmente hay una tendencia a profesionalizar su práctica, ya sea a través del acceso a la especialización o fuera de la escuela. Autores como Contreras³⁴⁸ y Popkewitz³⁴⁹ han planteado que los problemas de la profesionalización hacen parecer a los problemas individuales del profesor como si fueran sólo producto de carencias personales en las que la autoinspección y la autorectificación se presentan como nuevas subjetividades, cuando en realidad obedecen a la participación en asignaciones curriculares como formas que reorientan el reconocimiento de la nueva imagen profesional.

Acceder a los estudios de posgrado se convirtió para algunos en una importante expectativa para la promoción laboral y salarial; en otros, los incentivos actuales son importantes en la dimensión simbólica por lo que cursar estudios de posgrado colocó a los profesores en un lugar distinto en el centro de trabajo, con el reconocimiento propio y el de la institución. Esta práctica social de los docentes afectó cotidianamente tanto sus condiciones de trabajo como sus niveles de vida y sus posibilidades de compromiso institucional y de inserción laboral; por ejemplo, hay quien señala:

[...]ya no me siento igual... con la especialización me siento contento, con mis compañeros hemos formado un equipo de trabajo que las autoridades reconocen y con la cual podemos negociar... ahora nos tratan

³⁴⁸ CONTRERAS Domingo, José. (1998) *¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado.* (s/r)

³⁴⁹ POPKEWITZ, Thomas (1994) *Sociología política de las reformas educativas.* El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid. Morata.

diferente... desarrollamos nuestro trabajo con nuestro propio **proyecto académico**... para mejorar lo que hacemos... [como ves] además de cumplir con **el compromiso laboral y social con los alumnos**, hemos obtenido ciertas cosas y a la vez queremos ayudar a consolidar con las competencias **nuestro prestigio profesional y el de la institución**... el trabajo que realizamos en las secundarias es muy distinto a los demás, tenemos prestigio, no solo respondemos a lo que nos piden sino además realizamos actividades distintas que consideramos como **válidas** para **lograr las competencias profesionales**... **les hemos demostrado que tenemos razón**... las autoridades lo han tomado como **modelo**... [eso es muy bueno para nosotros]... porque les guste o no, aunque no les hables, **es lo que tienen que hacer los demás**... como en su momento también nosotros lo hicimos... si no te organizas, difícilmente puedes sobresalir... [eso sí], no con todos puedes hacerlo... (E4-PD)

Dar respuesta al juego de los reconocimientos laborales exalta el dominio técnico, subsumiendo los saberes construidos socialmente ante la adopción de nuevos esquemas y recursos hasta hacerlos parte de lo que los profesores llaman la "competencia profesional"; esta **eficacia propiamente simbólica de la forma** "lo que tienen que hacer los demás", es sin duda una violencia que se ejerce "[...]en la acción a un discurso, la forma es reconocida como conveniente, legítima, aprobada, una forma tal que se puede producir públicamente frente a todos, una voluntad o una práctica que presentada de otra manera sería inaceptable..."³⁵⁰. De igual manera, los controles sobre el saber profesional dan pie a algunas estrategias mediante las cuales los profesores resuelven las exigencias prácticas que marca la institución con aquello que se les exige saber, fortaleciendo la fragmentación y el individualismo al utilizar sobre "otros" las estrategias de control sobre los mismos controles que les fueron impuestos. "[...]todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza..."³⁵¹ que se dan en la competencia técnica y en su habilidad política, constituyendo ciertas tramas y mecanismos de poder local que se acentúan como grupo frente a otros, no sólo para el ejercicio de su práctica sino para su beneficio personal o del grupo de pertenencia.

Aunque la apropiación de un significado de cualquier especie es un proceso eminentemente individual, los significados son compartidos con los demás a través de

³⁵⁰ BOURDIEU, Pierre (1998) "La codificación", en: Op. cit.,p.90.

³⁵¹ BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1991) "Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica", en: Op. cit., p.44.

las diversas formas del discurso; las personas vivimos mediante significados públicos y procedimientos de interpretación y negociación compartidos³⁵²; es por ello que el proceso de producción de significados es complejo en la medida que implica un proceso de producción ideológica y contradictorias formas sobre las cuales los profesores construyen su práctica docente. En este caso, los códigos institucionalmente establecidos por algunos profesores del grupo aunado con las condiciones particulares de la escuela y la ubicación de cada sujeto en ella, hacen que sus expectativas y saberes depositados en el PEDS cobren significados y sentidos variados; para los maestros desarrollar bien su trabajo en ocasiones significa consolidar su "prestigio profesional" o cumplir con un "compromiso laboral y social con los alumnos"; tras las prácticas de los profesores encontramos el interés por sacar adelante "su proyecto académico" y a la vez consolidar el "prestigio para la institución", que en buena medida han negociado en el marco de sus intereses de grupo con las autoridades, lo que comúnmente se ha traducido en acuerdos y beneficios ya sea con sus alumnos, con otros maestros y con los directivos del plantel.

Me parece que detrás del discurso y actuación de los profesores hay un proceso no sólo de diferenciación de los otros, sino de una "...identificación con el otro y de separación..."³⁵³ con la diversidad institucional; sobre todo en su concepción de hombre vinculada a un modelo de cultura "verdadera" o el "modelo" a seguir y con el que los demás deban realizar su práctica docente porque han "demostrado que tienen la razón". Este tipo de prácticas han sido en otras ocasiones el origen que justifica las tiranías y los totalitarismos y en donde un nuevo tipo de verdad, como "...verdad ideal, se convierte en valor absoluto que cambia no sólo el modo de ver el mundo sino también el modo de vivir..."³⁵⁴, "...los totalitarismos comienzan cuando alguien se otorga la capacidad y la potestad de enseñar, y exige a los demás su reconocimiento..."³⁵⁵ Es por ello que **apelamos a la cultura como espacio abierto de significación, construcción y diferencia**, pues en ella dichos significados y representaciones se

³⁵² BRUNER, Jerome (1990) *Actos de Significado*. Más allá de la Revolución Cognitiva. Madrid. Alianza. p.153.

³⁵³ VILLORO, Luis (1997) "Sobre la identidad de los pueblos", en: *Estado plural, pluralidad de culturas*. México. Paidós.p.76.

³⁵⁴ MELICH, Joan-Carles (1998) "Cap. II. La barbarie en el corazón de la civilización", en: *Totalitarismo y fecundidad*. La filosofía frente a Auschwitz. Pensamiento crítico. Pensamiento utópico. Barcelona. Anthropos. p.43.

³⁵⁵ "Cap. V. La herida ética", en: *Ibid.*,p.86.

crean, recrean y confrontan en lo público pero siempre con el otro; su pérdida nos debe alertar no sólo porque somete al otro sino porque anula la creatividad como condición de posibilidad y utopía del hombre.

Otros opinan que la Especialización es una gran oportunidad que ofreció el propio plantel, ya que consideran que se obtuvo en forma fácil y con la comodidad de no trasladarse a otra institución, pues salir de la escuela representa muchos problemas y hay quienes consideran que tienen auténticos deseos de superación profesional, ya que el cursar la EDS les permitirá elevar la calidad de la educación que brinda la escuela al externar un auténtico interés de desarrollo profesional, por trabajar el área de especialización que se ofrece y por ser la posibilidad de revisión y cambio de sus prácticas tanto en la docencia como en la investigación; un profesor nos dice al respecto:

Hay que ser prudentes, no por que exista la especialización las cosas van a cambiar, por ejemplo; son muchas las exigencias que las autoridades depositan en un maestro, aunque su trabajo siga siendo igual, eso no es posible, no basta con modelos educativos nuevos, los maestros no sólo necesitamos de técnicas o métodos nuevos, en el trabajo pedagógico que se hace diario hay problemas, crisis hasta de identidad, a pesar de que la mayoría nos formamos en la escuela muchos no están contentos en ella y aquí siguen, lamentablemente son los que más afectan a la imagen y el trabajo de la escuela... [esos] necesitan más de la especialización y no están ahí, y muchos maestros regularmente siguen estudiando para mejorar su plaza, y **los que regularmente ganan bien en el estímulo... no es por su desempeño docente sino por el cargo que ocupan o con el equipo con quien trabajan...** [ve los resultados que obtienen]... cuando analizamos esto en un módulo, de algunos compañeros se escuchan buenas intenciones, pero la realidad es distinta... por ejemplo de los que más cuestionaban y criticaban en el curso acaban por ser peores, lo mismo pasa con aquellos que se dedican sólo a sus grupos... hay mucha indiferencia... (E2-PC)

Las prácticas docentes en el nuevo Plan de Estudios

La docencia reviste una importancia fundamental por ser una función sustantiva en la institución, el personal académico se dedica casi exclusivamente a ella aunque algunos participan en otras como la de investigación y difusión de la cultura; la visión de docencia inscrita en el Plan de Estudios 1999 con **un falso discurso crítico que la ubica como un acto profesionalizante la ha reducido nuevamente a aspectos**

metodológico-didácticos desde la lógica del eficientismo tecnocrático a través de la revisión en su planeación y la calificación en sus prácticas.

La formación de los profesores de educación normal no es un campo homogéneo, se caracteriza justamente por su heterogeneidad y su multideterminismo, que va desde el ideal que la sociedad ha depositado en distintos momentos a la figura del ser maestro a través de ciertos estilos y prácticas, hasta las condiciones institucionales de trabajo; las relaciones entre él, los alumnos y compañeros de trabajo, el tipo de confrontación que establece entre el *currículum* formal, el vivido y el oculto, por la historicidad de él y de la institución y, fundamentalmente, por las orientaciones del Estado y sus políticas hacia la educación; lo que ha llevado a las autoridades a querer profesionalizar una práctica acorde con las exigencias de la política educativa actual pero sin transitar por un proceso real de construcción y mucho menos considerar que detrás de la actuación del profesor existen otras cosas que no necesariamente tienen que ver con un plan y programa de estudios.

Uno de los objetivos de la formación y actualización de docentes en las escuelas normales es la confrontación entre los conocimientos adquiridos a través del diseño curricular y la experiencia a lo largo de su trayectoria académica, en la que pongan en juego una serie de elementos como la teoría pedagógica, las estrategias de enseñanza, los enfoques de trabajo didáctico en cada una de las disciplinas del conocimiento del que forma parte, así como las habilidades y actitudes propias del campo; un profesor nos comenta:

[...]al leer nuevos textos nos damos cuenta de otras cosas que hemos descuidado... es importante intercambiar puntos de vista sobre las formas en cómo trabajamos y qué hemos hecho a lo largo del tiempo -si bien es cierto que tenemos más de 60 años de tradición normalista, el momento actual exige que revisemos qué hemos hecho en la escuela... no sólo para construir nuestra teorías, metodologías o estrategias innovadoras... algo distinto tenemos que hacer... socializar el conocimiento es necesario sobre todo hacerlo con gusto y de la misma manera trato de hacerlo con mis alumnos... me pongo en su lugar... ahora es diferente. Impartir mi clase es una experiencia muy gratificante... pero esta tarea no depende sólo de que conozca los contenidos de mi materia... **aunque reconozco que he dejado de actualizarme, me hacen falta conocimientos...** la tarea del docente implica una constante superación intelectual para **evitar la obsolescencia o desface, no debemos quedarnos atrás... igualmente, se requiere de una búsqueda de consensos, en donde el argumento teórico y técnico prevalezcan, de lo contrario llegaremos a la libertad extrema o al autoritarismo total [que a veces tenemos]... sino una mediación que intente de manera un tanto democrática lograr ambientes agradables, seguros, productivos y competitivos...** hacer que mi práctica les sea útil... esto me resulta difícil ... más aún al trabajar con mis

alumnos siento que a veces no les gusta ser maestros... volvemos a darnos cuenta que aunque tienen deseo de aprender no siempre cambian, parecen desconocer que la verdadera función de ser maestro es saber para enseñar... (E3- PC)

Esta cultura práctica de la docencia³⁵⁶ para resolver sus tareas primordiales a través de la teoría y la técnica le permite decidir con qué y cómo trabajar, no es que estemos en desacuerdo con que se requiere la presencia de la técnica, sino con su abuso, al tomarla como único valor. Este logos parte del supuesto ontológico de que el fenómeno educativo parece cíclico, en una dimensión instrumentalista, no admite más lenguaje que el suyo; para ello es indispensable salirse de la **circularidad de ese logos** que es sólo una manera de conocer, pero no la única. La educación occidental ha tenido más presente lo sígnico que lo simbólico, contemplando sólo el logos. Este positivismo pedagógico **es una forma híbrida que puede ser hasta perversa**, porque acaba reduciendo el símbolo³⁵⁷ a la ideologización y haciendo de la práctica un modelo muy rígido que deja fuera otros elementos. Más allá de la ausencia de conocimiento que refieren: "reconozco que he dejado de actualizarme, me hacen falta conocimientos"; para algunos "la verdadera función de ser maestro es saber para enseñar", en una práctica pedagógica en que están presentes otros elementos que inscriben en su presencia como profesores normalistas, como las preocupaciones y angustias: "evitar la obsolescencia o desfase, no debemos quedarnos atrás... búsqueda de consensos, en donde el argumento teórico prevalezca, de manera un tanto democrática lograr ambientes agradables, seguros, productivos y competitivos..."; la especialización les representa la posibilidad de identificar nuevos entramados que complejizan la tarea de formar docentes y al mismo tiempo la de formarse; unos profesores nos dicen:

[...]hay que reconocer que nuestro conocimiento en la mayoría de los compañeros no es cuestionado, aún cuando la mayoría no se actualiza, pero también hay que comprender que atravesamos por situaciones difíciles [tu sabes], el cambio al Rosario, lo que dejamos, las cosas a las que nos han sometido, el control físico tan absurdo, la asistencia [ahora por cada hora de clase], hasta en un principio los exámenes departamentales, la presencia de prefectos [cosas absurdas] donde aparentemente lo importante es que te vean que cubras tu tiempo y entres al grupo; cuando lo fundamental ni se revisa ni se cuestiona [o sea] tu saber teórico es fundamental ya que la práctica del maestro no puede ser un ejercicio sin teoría; teoría y

³⁵⁶ SAN MARTIN Sala, Javier (1999) "3. Clases y ámbitos de la cultura", en: *Teoría de la cultura*. España. Síntesis.p.221.

³⁵⁷ Cuando esto pasa, podemos perder "... la sobrecarga de sentido que deposita en los acontecimientos de la realidad y los llena de su contenido significativo... -ya que- nos remite de lo singular a lo universal... -sin-- perder ni difumina las diferencias, pues no opera como el signo científico. Respeta la diversidad, la alteridad; no la excluye..." BEUCHOT Puente, Mauricio (1999) "Cap. II. Analogía e ícono" y "Cap. V. Iconicidad y ética: la acepción de la alteridad", en: Op.cit.,pp.28 y 56,57

práctica son necesarias para enfrentar la docencia... **nos vemos obligados a aprender a teorizar nuestros conocimientos; sin embargo, el docente no puede teorizar sin el conocimiento que le da la teoría, tener concepciones claras y las nociones pertinentes...** [es fundamental, aunque no es lo único]... (E4-PD)

[...]es una alegría escuchar a los otros profesores hablar de las experiencias y perspectivas es indispensable no sólo por conocerlas sino porque en ocasiones incluso te reconoces en ellas, hacia falta un encuentro intelectual entre profesores, un encuentro de vivencias, que nos hace no sólo escucharnos, nadie más lo hace, reflejarnos en los demás y reconocemos que necesitamos además de fundamentación teórica de los otros compañeros; hemos descubierto problemáticas comunes que requieren que hagamos algo juntos... nuestra actividad está en constante construcción y transformación, lo que posibilita la creación de vínculos entre lo teórico, lo metodológico y la práctica, entre las intencionalidades institucionales y las necesidades sociales... es una permanente reflexión acerca de las formas en cómo podemos intervenir y el impacto de nuestro hacer, **tenemos que lograr que cuando aprendan como un procesamiento y esfuerzo personal de información teórica para que les sea útil y funcional y la utilicen como un hecho concreto, en su práctica, y para desempeñarse con calidad en la escuela...** tenemos que **dejar de ser dogmáticos** y generar nuevas formas de calidad para que el trabajo cotidiano... **la escuela tiene que ser diferente, no sólo con nosotros sino con los grupos** [hay que cambiar] pues si no depositamos la posibilidad del cambio en la educación, ¿qué estamos haciendo aquí?... después del posgrado te das cuenta que los cursos sólo te sirven para cuestiones curriculares pero donde está **la posibilidad del verdadero cambio está en querer trabajar con el otro compañero... creo que lo valioso fue el hablar y saber escuchar a los demás...** aunque no podamos llegar a hacer cosas juntos... (E3-PA)

En las representaciones que los profesores construyeron a lo largo de sus vivencias en los distintos contextos de aprendizaje y enseñanza de la EDS es relevante ver que la mayoría conceptualizan el aprender como "teorizar nuestros conocimientos, tener concepciones claras y las nociones pertinentes", no importando que éstos sean o no significativos para sus alumnos o el para qué apropiárselos; sin embargo, destacan que el aprender "debe implicar cierto procesamiento personal de información teórica que sea útil y funcional para utilizarla en un hecho concreto, su práctica, y para desempeñarse con calidad en la escuela". Se puede notar que intentan reconocer la presencia de otros elementos al aceptar las limitaciones de su saber, y al reconocer otros puntos de vista para superar el "dogmatismo" y el cambio de escenario y de prácticas: "la escuela tiene que ser diferente, no sólo con nosotros sino con los grupos", y de las consecuencias de su acción en lo personal, intelectual e institucional.

Es importante reconocer que los profesores llevan a cabo prácticas narrativas que les permiten entenderse a sí mismos y a los grupos a los que pertenecen y al hacerlo ponen en acción un concepto cotidiano del mundo de la vida. **Esto significa que no sólo enfrentan el mundo de la vida institucional al ser participante y compañero del grupo de la especialización sino también desde la perspectiva de narrador del**

otro compañero, lo que les significa un medio de autocomprensión, pues al hacer públicas las exposiciones narrativas de lo que sucede en el contexto de su mundo de vida institucional se interesan por los otros como por el contexto institucional en el que participan.

A través del universo simbólico que se construye con el otro, vía la experiencia de la práctica con otros y que identifican como indispensable, sobre todo cuando la verbalizan: "la posibilidad del verdadero cambio está en querer trabajar con el otro compañero... creo que lo valioso fue el hablar y saber escuchar a los demás", sus experiencias y puntos de vista cobran significado y al mismo tiempo que pueden resignificar sus prácticas y conceptos construyen un mundo institucional al que le dan un sentido. Es por ello que a la experiencia humana la entendemos como la búsqueda de sentido de la vida, que definitivamente no puede ser por la vía individual, **se necesita de lo colectivo, del grupo social y de la interacción con los otros para favorecer los procesos de alteridad**. Cuando hablamos de interacción nos referimos a un proceso en el que es esencial el intercambio de significados entre dos o más personas en las que además de existir algún grado de intersubjetividad desde las situaciones comunicativas creadas, se comparten ciertas perspectivas que tienen que ver con el sentido y las condiciones con las que las personas se involucran en un diálogo, trascendiendo sus mundos privados.

Desde esta perspectiva, la noción de alteridad propuesta por Bajtín³⁵⁸ cobra sentido cuando el diálogo se constituye en un discurso de doble voz que presupone la existencia de un sistema lingüístico verbal o no verbal hecho para comunicar, y el comunicar implica para cualquier emisor no sólo aproximarse al lenguaje del que se piensa como el destinatario, sino a sus intereses, sentimientos y formas de dar; esto es entrar en el horizonte ajeno del oyente y construir un enunciado en un territorio que comparte significaciones intersubjetivas y en el que se relaciona con el otro. Ser significa ser para otro y, a través del otro, para uno mismo.

³⁵⁸BAJTIN Mijaíl, Mijáilovich (1989) *Teoría y estética de la novela*. Madrid. Taurus.pp.99-100.

El hombre no posee un territorio soberano interno, estamos permanentemente en el límite, buscándonos a nosotros mismos, nos "[...]vemos con ojos de otro; en la vida real nos valoramos desde el punto de vista de otros, a través del otro tratamos de comprender y de tomar en cuenta los momentos extrapuestos a nuestra propia conciencia. No hay obra sin el otro. Un hombre sólo frente al mundo ni siquiera es un hombre. Sólo la mirada del otro lo reconoce y lo hace humano, le da vida..."³⁵⁹; la otredad es la base de toda existencia y el diálogo es lo que permite el intercambio constante entre lo que ya es y lo que aún no es. Cuando el oyente percibe y comprende el significado del discurso, simultáneamente adopta una actitud pasiva, activa o responsiva; sin embargo hay que tener presente que regularmente el diálogo involucra tanto características unívocas de transmisión de información como de tendencias dialógicas generadoras de pensamiento y por tanto de alteridad.

El compromiso educativo de algunos profesores

Los profesores que asumen el compromiso educativo como una actividad laboral y hasta de vida creen que les puede brindar ciertas satisfacciones, sobre todo cuando éstas provienen de sus alumnos; tal es el caso de algunos de ellos que señalan:

[...]el rol del profesor ha cambiado, actualmente nos consideramos mediadores, facilitadores del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos... me siento muy bien cuando fomento la participación -que yo no tengo- con los estudiantes, al hacerlos que confronten la teoría y las observaciones que realizan en sus prácticas... de tal manera que construyan un conocimiento real y en su momento lo apliquen en la resolución de problemas cotidianos en la vida real... se cambió el objetivo de acumular información por la constante reestructuración de esquemas mentales en el estudiante, considerando que no sólo interviene el saber sino que también hay que desarrollar su inteligencia emocional, voluntad y habilidades cognitivas y sociales... me siento bien de ayudarlos... a veces les doy más de mi tiempo de trabajo... hay que querer la carrera... (E6-PB)

La observación es como una herramienta que ayuda a los profesores a explicar lo que pasa en las aulas... nos exigen que cambiemos y yo lo hago con mis alumnos igual... algo se lograría si tuviéramos otra organización y estructuración interna en la escuela -lo cual no se ha hecho- sin embargo hay compañeros que lo intentan y participan en otras actividades... (E5-Ei)

Lo anterior si se hiciera desde otras lógicas, ayudando más a los muchachos... y con nuevas estructuras de organización académica y curricular se promovería el trabajo en grupos y equipos multiprofesionales e interdisciplinarios frente a la tradicional forma de trabajo de algunos compañeros... cambiar actitudes, formas de trabajar e incluso valores y conocimientos tradicionales... se requiere de prácticas más

³⁵⁹ BAJTIN Mijaíl, Mijáilovich (1999) "Autor y personaje en la actividad estética", en: Op. cit., 22 y 167.

indagadoras, de cuestionamiento, de reflexión y análisis de la enseñanza en la secundaria... incluso los que quieren podernos trabajar fuera del horario... yo me siento muy contento... aunque nadie me de las gracias... (E3-PF)

Desde su realidad laboral, algunos profesores asumen el compromiso educativo como un compromiso de vida, les resulta vital no sólo asistir a la escuela sino promover actividades, estar más cerca de los alumnos; para ellos ser profesores les otorga satisfacciones personales sobre todo cuando éstas provienen de sus alumnos; esta actitud se construye desde un sentido pragmático de la formación en el que se presupone que los demás maestros (contemporáneos con los cuales organizan y desarrollan sus acciones) necesitan hacer lo mismo y preocuparse por sus alumnos, la escuela donde trabajan y el prestigio de la profesión.

En el enfoque curricular actual la práctica docente es vista como un acto que a través de la observación es reflexionado, por ello asesorar las prácticas de observación y de docencia es actualmente una de las actividades centrales en la escuela, en la cual la mayoría o no quiere o no lo dejan participar. Dicha práctica de asesoría de **la docencia se ha orientado en un sentido procedimental y bajo esta lógica racionalizadora de mirar a la enseñanza se tiende a favorecer un trabajo rutinario y el aislamiento de los compañeros**, misma que se ha agudizado cuando el trabajo se mantiene en forma independiente; por ejemplo uno de los alumnos de licenciatura opina:

No puedo decir que los maestros sean malos o que no tengan una buena formación, porque siguen estudiando... sin embargo no nos permiten manejar otras cosas, por ejemplo cuando hacemos observaciones tienen que ser con los criterios o rasgos que ellos nos dan... si no hacemos lo que nos dicen y como lo quieren nos metemos en problemas, porque si se reprueba se recursa y entonces perdemos un año... nadie quiere correr el riesgo... es muy triste que a veces uno tenga que aprender con miedo... así cómo vamos a enseñar a nuestros alumnos... cuando mi asesor no está conmigo hago otras cosas porque siento más libertad, pero cuando llega a la secundaria, tengo que seguir la planeación que me revisó... hasta los alumnos se dan cuenta y re ríen... luego en los talleres vemos teoría donde tenemos que ser diferentes.. eso de ser críticos, reflexivos, innovadores... [así cómo]... un día para reconocer los modelos de docencia de los profesores de la escuela secundaria lo hicimos con otros maestro... me gustaría más que fueran los de ellos... y como hemos tenido a los mismos maestros... creo que eso nos hubiera ayudado... y a ellos también, para que se den cuenta de cómo estamos, creo que no basta que nos digan que porque tienen tantos años de experiencia sus opiniones son mejores... creo que eso no te ayuda a ser bueno o mal maestro... porque entonces para qué seguir estudiando... y para qué tanto modelo a seguir... no es necesario que te lo digan... los vemos y además te lo hacen sentir... (Ea)

Esta opinión también es compartida por algunos profesores:

Los estudios de la especialización, si bien es cierto que incorporaban la investigación bajo ciertos estilos de asesoría o tutoría por parte de los coordinadores de los módulos, se constituyó sólo en una herramienta más de trabajo, concretándose en ciertos conocimientos y habilidades que aparentemente desarrollamos a lo largo del programa, pero sólo se quedó en eso... actualmente no puedo establecer vínculos con mis compañeros que me permitan indagar lo que hago y mucho menos transformar lo que hago... es cierto que he desarrollado algunas habilidades y destrezas... aunque no creo que sea sólo por la especialización; pero cuando lo intento, lo hago de la misma forma... y eso lamentablemente afecta a mis alumnos... y eso no me gusta... es mi imagen frente a ellos... (E4-PF)

[...]a mí me gusta enseñar porque **es una actividad académica que me atrae y por el hecho de convivir con los compañeros**, tengo años de experiencia... es un **conocimiento acumulado en los años de servicio y del cual echo mano** y trato de ayudar a los demás... mis compañeros actúan de la misma forma **como si el conocimiento se recetara**... ¿porqué te lo digo? [mira] **si la política dice seamos investigadores pues lo intentamos o no, lo peor es que con dos cursos quieren que formemos docentes investigadores y cómo enseñas algo que tu no sabes ni haces... si dicen hay que tener competencias, pues igual... aunque aparentemente todo cambia... no es así... es una práctica que se ha hecho rutinaria y como de moda... sin embargo la experiencia te es útil y te ayuda a resolver ciertos problemas**... pasan los años y a veces es muy difícil cambiar, sobre todo si no tenemos apoyos mayores en la escuela... no es que no se quiera cambiar ... (E4-PD)

A pesar de las dificultades intentamos trabajar de acuerdo a lo que se te pide... a veces no te queda de otra... **la práctica se hace más rutinaria**... me gusta ver cómo algunos maestros sin que nadie les diga hacen las cosas y hay que hacerlo también... los alumnos te comparan y hasta te califican cuando concursamos en el estímulo... la beca [tu sabes]... nos sentimos contentos de trabajar y pertenecer a un grupo que quiere cambiar... aunque siento que a veces mi alumnos lo hacen porque se los digo... (E2-PA)

El enorme peso que tienen los estilos de la práctica pedagógica de los maestros de la EN en la construcción del modo de enseñar de los normalistas, se ve presente en la realización de las prácticas escolares; **llegando algunos profesores hasta la idealización de su labor**; es decir, son maestros a lo que les gusta enseñar porque "es una actividad académica que les atrae y por el sentido social que para ellos tiene el hecho de convivir con los compañeros"; sus imágenes como parte del mundo cotidiano de la escuela tienen una estructura ampliamente normativa, lo que se constituye en una base que objetiva el sentido que otorgan a sus acciones, por la historicidad de sus prácticas y las experiencias acumuladas como experiencia sedimentada³⁶⁰ en los diversos procesos por los que han transitado; así como por "el conocimiento acumulado en los años de servicio y del cual hecha mano" y en algunas ocasiones con él suplen a la norma. Si bien en el mundo de la vida cotidiana de los maestros las formas de trabajo se instituyen paulatinamente a través de un orden institucional, también su biografía individual se trastoca; los profesores van adquiriendo sentido por

³⁶⁰ BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1998) Op. cit.,61.

la influencia de los otros compañeros o alumnos y en la medida en que los profesores tienen más historia como docentes, la "práctica se hace más rutinaria" o se convierte en herramienta aparentemente útil para enfrentar los requerimientos y necesidades académicas actuales: "si la política dice seamos investigadores pues lo intentamos o no, lo peor es que con dos cursos quieren que formemos docentes investigadores y cómo enseñas algo que tu no sabes ni haces... si dicen hay que tener competencias, pues igual... aunque aparentemente todo cambia... no es así... es una práctica que se ha hecho rutinaria y como de moda... sin embargo la experiencia te es útil y te ayuda a resolver ciertos problemas..."

Con el plan de estudios 1983 los profesores enfrentaron el desarrollo profesional incorporado a la investigación como una de las funciones sustantivas de las instituciones formadoras de maestros, manejando paralelamente dos funciones: realizar investigación y enseñar cómo hacerlo, aunque algunos refieren el problema a un criterio de organización curricular; es decir, contar con dos espacios curriculares para desarrollarlo, cuando el conjunto de habilidades investigativas tendrían que construirse más allá de dichos espacios; lo que generó reducir la visión y formación de la investigación a una serie de cursos sobre métodos y técnicas de investigación, sin caer en la cuenta de que la relación investigación-docencia guarda una construcción por demás compleja; aún suponiendo que dicha relación es posible, pues la manera en que se concibe a la investigación plantea cierta ambigüedad respecto de si se están formando investigadores, docentes, o ambos.

La idea de cambiar la orientación de una práctica como lo es la del docente por la del docente-investigador, y que a través de ella se consolide un nuevo proyecto educativo es, si no imposible, muy difícil, pues en su mayoría los profesores se reconocen con una serie de debilidades no sólo en lo que consideran herramientas básicas, tales como: "...la investigación, conocer metodologías, conducción del proceso enseñanza y aprendizaje..."³⁶¹; lamentablemente **en la ENSM como en las demás escuelas normales la práctica de la investigación apareció**

³⁶¹ Categoría: Sentido del Conocimiento. Anexo 12 y Categoría: Sentido de la Docencia. Anexo 13.

más por decreto que por ser una actividad propia de nuestro quehacer como instituciones de educación superior o como parte de nuestro ejercicio profesional, convirtiéndose en una función poco clara y difícil, casi imposible de realizar por la mayoría; lo cierto es que ha jugado un papel secundario, tanto para las autoridades como para la mayoría de los profesores; para los menos, el involucrarse en ella fue generando nuevas creencias y expectativas; por ejemplo, pensaron que con ello cambiarían sus prácticas y formas de realizar su trabajo; es el caso de un profesor que refiere:

Yo coordinaba el Laboratorio de Docencia, ahí investigabas o no... y ahora al principio te decían que teníamos que investigar y algunos lo hacían sin saber... aunque yo no soy investigador, quiero investigar... [pero no sólo porque ahora lo tengo que hacer]... primero para conocer otros enfoques teóricos y metodológicos que me ayuden a realizar mi tarea... el segundo porque la propuesta del plan de estudios habla de una investigación distinta a la del docente investigador del plan anterior... la de reflexionar lo que hago y eso sólo se logra si sabemos algo de investigación... además eso **te hace ser diferente a los demás... los que investigan tienen más prestigio, estatus en la escuela y fuera de ella...** hasta se refleja en el tipo de nombramiento -Titular C, docente investigador... o de ayuda en tus trabajos en los Laboratorios de Docencia o en otras asignaturas... no cualquiera lo hace... para algunos les ha servido como una **fuerza de poder y de dominación** ante los demás... (E4-PD)

El reconocimiento de la legitimidad de la práctica de algunos profesores nos permite recuperar la noción de orden simbólico de Bourdieu³⁶², cuando está arraigada entre las estructuras de las representaciones institucionales reconocidas como el "prestigio", y que se convierte en una "fuerza de poder y de dominación" en determinado tiempo y en determinado campo. Esto significa que algunas actuaciones en la vida laboral de los docentes se han interiorizado y llevado al plano de la acción, más que por una necesidad en su proceso de formación y desarrollo profesional por la sobrevivencia laboral, "te hace ser diferente a los demás", o por el orden establecido al cual se quiere pertenecer, "estatus en la escuela y fuera de ella"; **estos universos simbólicos dan sentido a las prácticas y a las decisiones que toman los profesores**, en este caso no necesariamente como producto de la interacción con sus compañeros sino como un tránsito necesario y hasta diríamos en forma inconsciente como una práctica obligada

³⁶² El orden simbólico se asienta sobre la imposición al conjunto de los agentes de estructuras cognitivas que deben una parte de sus consistencia y de su resistencia al hecho de ser, por lo menos en apariencia ... de estar en consonancia con las estructuras objetivas del mundo social. esta consonancia inmediata fundamenta la relación que nos ata. A través de los lazos del inconsciente al orden establecido. El reconocimiento de la legitimidad está arraigada entre las estructuras incorporadas que se han convertido en inconscientes..." BOURDIEU, Pierre (1997) "4. Espiritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático", en: Op. cit., p.119.

institucionalmente. El espacio institucional es simbólico³⁶³ en tanto que la práctica responde a formas que se construyen en función de un imaginario; por ejemplo, el dominio de un campo de conocimiento particular se constituye en un orgullo profesional; además de prestigio, da identidad dentro de la escuela, un cierto estatus como dicen e incluso entre los tipos de modalidades didácticas que imparten, algunas gozan de más reconocimiento por el mayor nivel de dificultad que implican, pues no era lo mismo ser maestro de Laboratorio de Docencia que de cualquier otro espacio curricular.

Hay otro tipo de profesores que ante la aparente pérdida de estatus por la desaparición de los Laboratorios de Docencia (del Plan de Estudios 83) han creado cierto discurso que circula en la institución por la disputa de seguir teniendo el mando, generando conflictos de interés, de lucha por puestos administrativos y de convicciones que se significan en una lucha por el poder, el estatus y el aparente prestigio, antes en esos espacios curriculares y ahora por las asesorías en las prácticas de observación; se podría decir que se están consolidando en algunas especialidades grupos de poder vertical, políticamente enfrentados con la autoridad y otros grupos de maestros. Algunos de los maestros opinan:

[...]en lo particular, yo he sido maestro de laboratorio y siento que eso te ayuda a sentirte más seguro en la escuela, aunque es diferente con las asesorías de observación... hay que mantener el lugar... no todos pueden ser asesores...(E3-PF)

No me interesan los grupos de asesoría... sin embargo no estoy de acuerdo que esos espacios sean de algunos cuantos como si fueran de ellos... **los han convertido es espacios de poder** y los que no están de acuerdo se han **enfrentado** con ellos y han tenido problemas... por eso hay que hacer algo y tratar de romper con esta **actitud endogámica** que tenemos... (E5-PE)

Los profesores al pertenecer a una institución están inscritos en un orden en el que su actuación se valora a partir de las tareas que cumplen y los efectos producidos, validando y legitimando su permanencia; sin embargo esto no es tan neutral ya que no depende solamente de si se quiere o no realizar alguna actividad sino que para algunos profesores la vida escolar les representa "espacios de poder" con los que se

³⁶³ MELICH, Joan-Carles (1996) "4. El mito", en: Op. cit.p.79.

"enfrentan"; de igual manera las experiencias que se viven están necesariamente entrelazadas con los significados que emplean los sujetos en sus encuentros y con formas de conocimiento escolar dominante. **Esta síntesis cultural es la que forma parte de la hibridez del *currículum* escolar**, tanto en el momento de su constitución estructural como en su desarrollo procesual, en el cual están presentes el conflicto, la interrelación entre desiguales, la producción de contenidos culturales e ideológicos, la negociación y comercialización de bienes culturales, los elementos dominantes y los que guardan subordinación y en algunos casos resistencia.

Posiblemente con el PEDS se elevó la calidad del trabajo del profesorado que lo cursó y fortaleció la mejora de la tarea sustantiva de la institución que es la docencia; sin embargo, esto representa otro de los grandes obstáculos para el desarrollo interno de la ENSM ya que alumnos y coordinadores de módulos pertenecen a la misma institución, lo que **dificulta no sólo la generación de miradas autocríticas que rompan con la actitud endogámica que ha caracterizado a la escuela** sino reorientar el peso que la institución le ha asignado a dicha actividad por encima de las demás funciones que como profesional de la educación superior debe realizar; para los pocos profesores que realizan actividades de investigación, difusión y extensión académica ha implicado un compromiso consigo mismos, con sus propias metas y con su desarrollo social e intelectual, así como un reto al tratar de rebasar los propósitos del programa de posgrado de la institución y de los estilos de docencia o modelos de enseñanza con los cuales a la mayoría de los profesores les gusta ser tomados como referentes, algunos de ellos nos dicen al respecto:

[...]somos un grupo y nos **sentimos responsables ante la sociedad...** no sólo por ser como su ejemplo, incluso en el curso de la enseñanza revisamos los modelos de docencia, eso es importante que los muchachos se reconozcan en tu trabajo y cómo lo haces, en cada una de las clases que damos se les queda algo de nosotros, tenemos que precisar mejor nuestros conocimientos... para después compartirlos con nuestros alumnos... (E4-PA)

[...]el modelo de formación docente actual trata de cambiar los esquemas rígidos que tenemos, si tomamos entre todos nuestras experiencias, propuestas y ejecuciones en el proceso educativo... y seguimos estudiando, nos daremos la oportunidad de seguir aprendiendo y avanzar con nuestros alumnos, reflexionando, y aplicándolo en la práctica... es importante revisar entre todos nuestros métodos y las formas en cómo hemos aprendido y cómo les enseñamos a nuestros alumnos es decir **aprender a aprender y aprender a enseñar... intento ser un modelo de mis alumnos** para que pase a formar parte de ellos, de su cultura, tenemos que ser mejores docentes... (E5-PD)

[...]a través de modelos de formación docente que hemos recibido podemos cambiar la **participación aislada de los colegios**, sobre todo con las asesorías tienes que desarrollar otras cosas, primero tú, para que luego lo hagan tus alumnos... te das cuenta que **en las escuelas secundarias podemos generar también cambios...**" (E3-PD)

[...]tenemos que dejar de ser considerados burócratas, encasillados a que nuestro único trabajo es la docencia y además con perspectivas funcionalistas... estamos perdiendo la imagen y el modelo como docentes... (E6-PE)

Este grupo se ha caracterizado en su historia presente por sus encuentros al considerarse parte de un colectivo desde el cual se "siente responsable ante la sociedad" y en ocasiones por su "participación aislada de los colegios"; es difícil determinar en qué momento se origina ésta; sin embargo, sí podemos ubicar que es en el marco de la reconstitución de grupo en la especialización donde se han hecho presentes, por lo que muy probablemente sea a partir de su tránsito en el posgrado cuando hayan tomado mayor fuerza. Su universo de sentido a través de sus prácticas nos permite reconocer los aspectos formales y prescriptivos de su práctica docente inscrita en discursos como "aprender a aprender y aprender a enseñar", propios de la política internacional acompañada de un aprender a hacer y ser que en su conjunto constituyen la fortaleza de una "Educación para Todos"; también tiene que ver con las configuraciones simbólicas que se producen en su discurso por orígenes diversos; ya sean por la imitación³⁶⁴, al querer " ser un modelo de los alumnos" en su proceso de formación inicial; en los imaginarios sociales que se crean en torno a que los modelos de formación docente en la ENSM pueden cambiar la participación aislada de los colegios, o que con su presencia como asesores en las escuelas secundarias pueden generar cambios. Estas creencias en torno al conocimiento y los mitos del ser docente de la ENSM hacen que los profesores lo visualicen como un logro, y con ello se corre el riesgo de cosificarse hasta el extremo de cristalizar su ejercicio ante el hecho de sustituir un modelo de docencia por otro sobre todo a través de la imitación.

La nuevas identidades del grupo de la Especialización

En términos generales, la identidad tanto en el ámbito personal como en el colectivo incluye rasgos que distinguen a un sujeto de los demás y de su pertenencia a una comunidad de cultura donde comparte las mismas creencias, fines y valores entrelazados por "[...]un campo subjetivado, una historia psicológica en constante revisión, un mundo de relaciones sociales y un yo formal..."³⁶⁵; en ocasiones, como señala Villoro³⁶⁶, puede tener un sentido mayor cuando transita de una singularidad (rasgos que nos distinguen) a una autenticidad, rebasando la mera distinción de uno frente a los demás a través de su búsqueda, lo que presupone la conciencia de su singularidad como persona o como cultura, pero no se reduce a ella por la autenticidad, entendida como la imagen de sí mismo que se va haciendo proyecto; **desde el momento en que los profesores sienten que el posgrado les permite generar un lugar de encuentro van conformando un proceso de interiorización en el que sus significaciones promueven ciertos cambios**; en este sentido, la identidad refiere una representación que tiene el sujeto de sí; por ejemplo, hay quien señala:

[...]a pesar de que la imagen del profesor en la sociedad ya no es lo misma, **está en un proceso de deterioro y de estatus de la profesión docente**; la mayoría prefiere ser universitario que normalista... yo no creo eso... los dos podemos tener calidad y compromiso... me siento otro, en el grupo tenemos inquietudes diferentes a algunos compañeros, la especialización nos ha ayudado a fortalecernos un poco ante los demás, el posgrado no sólo ha representado un **instrumento para mejorar mi desempeño como docente sino me ha permitido tomar conciencia de los problemas políticos sociales y los que vivimos aquí**; claro que tienes que negociar no sólo con los compañeros sino con las autoridades, pero poco a poco nos escuchan y vamos a lograr que nuestro trabajo sea distinto... podemos generar cambios significativos **en nosotros mismos**... me siento contento por haber aprovechado la oportunidad de estudiar en la propia escuela... algunos se arrepienten de no haber entrado, lo veo como un **momento histórico que nos permitió establecer ciertos intercambios con la institución para definir nuevas relaciones entre compañeros de campos distintos**... ya no había pasado en la escuela desde otro posgrado... quería ser parte de algún equipo, antes ni me hablaban, **ahora sólo con algunos trabajamos juntos fuera del grupo... somos un grupo**, las autoridades nos llaman para darles ciertas orientaciones... **creo que la formación recibida nos permite mayor reconocimiento y podemos generar una mayor calidad educativa**, eso nos da un lugar en la escuela... me siento orgulloso [mira] cuando vamos a las escuelas secundarias escuchas que algunos maestros egresaron de la ENSM y otros lo quisieran, recuerdan mucho la imagen y su presencia de apoyo en las marchas... ahora nos toca hacer algo, además de mejorar no sólo nuestro trabajo sino la calidad de la escuela... a pesar de todo lo que las autoridades hacen en contra de

³⁶⁴ "[...]la imitación es un instinto fundamental, un hecho irreductible de la naturaleza humana..." CASSIRER, Ernst (1999) "IX. El Arte", en: Op. cit., p.207.

³⁶⁵ PEREDA, Carlos (1999) *Crítica de la Razón Arrogante*. México. Taurus.p.99.

³⁶⁶ VILLORO, Luis (1997) "Sobre la identidad de los pueblos", en: *Op.cit.*, pp.64-71.

ella y del poco apoyo que nos dan seguimos estando presentes... [por ejemplo] tuve la oportunidad de acompañar a mis alumnos de asesoría en las reuniones con los padres de familia [y ahí es donde te das cuenta de la importancia de ser maestro] cuando algunos de ellos nos agradecían que estuviéramos con sus hijos porque al parecer ya han cambiado y si no van con gusto por lo menos ya ponen más interés en sus estudios... y no sólo los padres de familia sino con los directores de las escuelas, **ellos son los que hacen las comparaciones... somos distintos**, estábamos en una reunión y salió el caso de los reprobados, lamentablemente coincidía en que eran alumnos de los que no eran normalistas [claro que no todos]... pero el director lo enfatizaba mucho diciendo que habíamos trabajado distinto a ellos y que se reflejaba fundamentalmente en las calificaciones; eso de alguna forma te dice lo que es ser maestro de la ENSM que es realizar **un papel de calidad ahora profesionalizante** y de lo que puedes representar para ellos... estábamos trabajando en el proyecto escolar y el director recuperaba lo que decíamos e incluso a algunos de mis alumnos les pidieron que se quedaran a trabajar ahí... como viene lo del retiro voluntario [tu sabes] más que nunca necesitamos contribuir a continuar con la historia de la institución y a que la imagen no se pierda... debe ser nuestro compromiso... y de los que no estudiaron con nosotros... si no porqué están aquí... [aunque] he de decirte que hay compañeros que no sólo hablan mal de la escuela sino no hacen nada para cambiar las cosas... (E2PE)

Ante los cambios curriculares y las definiciones de la política educativa de asignar un rol profesionalizante a la actividad del profesor, el tipo de identidad se matiza en la medida que se va construyendo en diversos contextos; cuando transita por momentos de actualización, cuando es asesor, cuando está en contacto con los profesores de secundaria y los que vive frente a sus alumnos; momentos **entrecruzados por las formas e imágenes que se tienen de él como docente de la escuela normal**; entre ellas encontramos: las que lo vinculan con "un proceso de deterioro de la imagen y del estatus de la profesión docente" y al mismo tiempo la que reconocen los padres de familia y directivos de las escuelas secundarias cuando les asignan "un papel de calidad" en la formación de la educación de los alumnos y en las prácticas de gestión pedagógica realizada en las instituciones educativas, por lo que las actividades que los profesores han desarrollado en las escuelas secundarias se han construido dentro de los procesos simbólicos y los límites que se definen entre la EN y las escuelas secundarias en donde **la representación que tienen del ser docente se inscribe en la imagen histórica de la ENSM y ambas están atravesadas con los intercambios que se establecen entre las relaciones y los reconocimientos que los profesores de las escuelas secundarias y los padres de familia les asignan y en los procesos escolares que viven con sus alumnos** cuando están en contacto con otros profesores. Lo anterior se traduce en la generación de una serie de identidades que intentan acercarse a una figura profesional distinta a la que se supone ya posee, con una dimensión política, cultural e ideológica que se reconstruyó al "tomar consciencia", cuando transitaron por el posgrado, al referirlo como el "momento histórico que les

permitió establecer ciertos intercambios con la institución para definir nuevas relaciones entre compañeros de campos distintos", así como la adquisición de: "...metodologías y estrategias actuales, trabajo en equipo, organizar los conocimientos, conducir al alumno en el aprendizaje y facilitar la adquisición de conocimientos..."³⁶⁷, así como el reconocimiento de ciertas prácticas y la toma de decisiones conjuntas, desde cargas horarias diferentes, hasta sentirse como un equipo sólido, el que incluso puede asesorar a otros profesores.

A diferencia del tipo de alteridad que plantea Ricoeur en *Soi-même comme un autre*³⁶⁸, donde aparece un nivel ontológico; es decir, uno no se deja pensar sin el otro, no solamente en el sentido de una comparación [uno mismo parecido a otro] sino más bien de una implicación: uno mismo en tanto que otro; el tiempo es tiempo humano porque está articulado de manera narrativa, razón por la que **las identificaciones adquiridas se relacionan con la capacidad de narrarse con el otro y lo otro entra en la composición de lo mismo**; me parece que la noción de comparación que aparece expresada en el discurso de los profesores hace referencia más bien a las formas de la identidad personal que se establecen en **el reconocimiento como miembro de una comunidad (ser parte del grupo de posgrado) a través de la temporalidad y presencia histórica de la institución en la formación de profesores**, particularmente cuando reconocen que a pesar de los cambios de política educativa que han afectado a la institución, la imagen de la escuela sigue presente y que además es su compromiso mantenerla; esta representación colectiva que constituye un **sí colectivo, en tanto se sea parte del grupo de posgrado** "ahora sólo con algunos trabajamos", forma una identidad a través de las creencias y actitudes que los profesores han depositado en la institución a la que pertenecen y de las propias que han creado al pertenecer en el grupo de la especialización; así, el reconocerse dentro de "su grupo" contribuye no sólo a que ellos se reconozcan como profesores distintos sino también lo hagan las autoridades de la institución, estableciendo con ellos diferencias en su participación académica.

³⁶⁷ Categoría: *Sentido de la Práctica Docente*. Anexo 14.

³⁶⁸ RICOEUR, Paul (1996) "El problema de la identidad personal", en: *Sí mismo como otro*. México. S. XXI. p.116.

El mundo institucional en el que el docente participa y que supone crea al transitar por el posgrado **se desarrolla nuevamente en la lógica identitaria de la razón instrumental a través del representar con el otro un hacer laboral dando significado a su presencia en la institución**, tanto en la ENS como en las escuelas secundarias. Nuevamente aparece el movimiento entre lo establecido y lo que está por establecerse permitiendo a los sujetos jugar un papel central en su construcción de la realidad y en el reconocimiento de lo individual, de lo diverso y de una aparente autonomía; estas nuevas identidades en los profesores del posgrado que se constituyen a partir de la diferenciación respecto de aquellos que no asistieron a él, aún formando parte de la misma institución, y que por tanto, no comparten los mismos valores, experiencias ni los mismos códigos que su grupo de pertenencia escolar, lo que lamentablemente hace que se genere una división entre este grupo y el resto de los profesores, constituyendo "[...]una estructura intrínsecamente significativa -para ellos- a través de la transmisión de significados dentro de -su- mundo sociocultural -pero dejando fuera a- sus semejantes, con quienes -quieran o no- los vinculan múltiples relaciones de interacción." ³⁶⁹

El conocimiento que construyen colectivamente forma parte del capital cultural del grupo; la educación como hecho cultural está sustentada en la negociación e intercambio de significados; como señala Clifford Geertz³⁷⁰, es una urdimbre de enlaces donde se constituyen los horizontes de significado a partir de los cuales actuamos en los diversos tipos de comunicación que se dan en la práctica pedagógica. Ejemplo de ello es cuando el conocimiento obtenido en el posgrado se convierte en un bien adquirible y, por tanto, "en el mejor instrumento para mejorar su desempeño como docente" creando una supuesta vinculación entre "formación y calidad educativa" a través de las **nuevas orientaciones para la enseñanza, actualización didáctica y saberes actualizados**³⁷¹ que dejan fuera el reconocimiento de que existen una serie de mediaciones más significativas derivadas de una lógica de tipo procesual, que de aspectos de carácter estructural que ha instituido tanto al propio posgrado como a

³⁶⁹ BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1991) "La sociedad como realidad objetiva", en: Op.cit.,p.93.

³⁷⁰ GEERTZ, Clifford (1987) "Cap. I. Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura", en: Op.cit.,p.20.

³⁷¹ *Categoría: Sentido de la Educación Superior. Ver Anexo 11.*

ellos, interiorizándose como nuevas adquisiciones o disposiciones que han cumplido sus expectativas iniciales.

Es claro cuando los profesores señalan que al poseer "un lugar en la escuela", vía el posgrado, pueden establecer una serie de participaciones y negociaciones con los otros compañeros o las autoridades, de tal manera que las nuevas formas estructuradas y estructurantes que se adquieren y desarrollan mediante el capital cultural adquirido haga que su práctica se distinga y diferencie de los demás; esta dimensión de **hibridación cultural en la que la vida académica está cultivada**, o mejor dicho, sometida a las reglas de la razón instrumentalista en búsqueda de objetivos, metas y valores afines a la legitimidad que regula el mundo de la escuela hacen que su participación docente se integre funcionalmente a ella.

Bajo esta perspectiva, la cultura es un instrumento para el cultivo del hombre, indicando lo que se tiene que aprender para la vida; cuando la cultura regula al sujeto, ya no se es el sujeto de la cultura sino que el hombre se vuelve objeto de la misma; ya no es el mundo cultivado sino uno es el cultivado y por tanto uno es el resultado de la cultura, la cultura hace al sujeto; pero la cultura no es algo exterior que se puede mirar de modo indiferente como a un objeto, la cultura forma parte del ser, pero también indica lo que se puede ser.

Ciertamente **las prácticas docentes son campo abierto a múltiples configuraciones y representaciones en el que están presentes fuerzas simbólicas** que hacen representar las distintas conformaciones culturales en un *ethos* que hasta ahora, al igual que el logos, se ha orientado desde la comprensión científico-social nutriendo de elementos instrumentalistas la racionalidad del *curriculum* escolar, actuando como un sello ideológico a través de contenidos, saberes y prácticas docentes e ignorando que existen otras formas, como las simbólicas, para acceder a la comprensión del mundo educativo. Dicha comprensión es eminentemente cultural y ha de ser en los espacios educativos donde se esclarezca a través de un ejercicio dialógico de diversas identidades la constitución de un *ethos* distinto como una

respuesta al logos racional; ni la identidad personal ni la institucional se definen en la singularidad sino en su presencia plural, pues la cultura es la posibilidad de una pluralidad inagotable en la que la trama de la práctica docente pasa a ser un espacio de frontera para refundar sentidos y direcciones.

Los mitos de la tradición de ser normalista

La institución no sólo simboliza la experiencia y el saber sino también la representa ante los demás; algunos profesores lo refieren así:

[...]hay maestros que tenemos interés de formar sujetos conscientes de su realidad, formar sujetos que con vocación asuman un compromiso social de mayor tolerancia unos con otros... hay algo diferente en las escuelas normales que formamos cuadros docentes que nos distingue de otras instituciones formadores independiente de cualquier plan de estudios... **nuestra escuela tiene una larga tradición en la formación de profesores... la imagen que ha dado la escuela** hace que quien se forme en ella sea distinto; te dedicas a los demás ya no sólo es por vocación sino por compromiso con los demás... los más amolados... yo recuerdo mucho lo que **mis maestros normalistas nos enseñaban, de alguna manera trato de ser como ellos**: tener conocimientos para enseñárselos a los demás... tu vas a las escuelas y escuchan de dónde eres y para ellos la ENSM les sigue representando la escuela que marca las nuevas formas de enseñanza, aunque no sea cierto... por eso hay que ser mejores cada día, seguir estudiando y cambiando... (E3-PB)

[...]El docente es formador de actitudes... procuro más el intercambio de experiencias entre los alumnos... Ser normalista es tener consciencia de la responsabilidad de formar docentes, es una **vocación de servicio social, cualidades morales, de interés por los alumnos, deseos de actualizarme en teoría y método, manejo de contenidos de tu campo** y asumir responsabilidad; reviso permanentemente materiales y busco informaciones, intento ser más flexible y menos impositiva con los compañeros, puedo ayudar a mejorar nuestra institución... (E3-PF)

[...]lo que más me interesa es la relación con mis alumnos... el estar en contacto con ellos me obliga a esforzarme y superarme... ser maestro de la normal superior te obliga a un compromiso social muy fuerte con los demás... me hace ser mejor, que me reconozcan mi trabajo... quiero ser como mis maestros de la normal... como mis maestros fueron y dieron el nombre a la escuela... no solo hay que cuidar la imagen de la escuela sino su tradición... (E2-PA)

[...]entender la manera de trabajar de los demás puede mejorar, necesitamos ser buenos maestros, pero entre todos... hay que conducirnos como nos condujeron... aunque hay que reconocer las formas tradicionales y tratar de no repetir las, tener presentes los retos actuales... darnos la posibilidad de cambiar y cuestionar lo que hacemos... pues no siempre lo que hacemos es lo mejor... el punto... son las nuevas generaciones... pero hacerles ver lo que importa ser alumno de la escuela y lo que representa la institución... (E4-PC)

La institución como espacio social cobra significado en tanto que determina las representaciones acerca de sus orígenes como una "escuela que tiene una larga tradición en la formación de profesores", que establece su relación con otros profesores

con quienes comparte espacios, y es ahí donde valida su formación diferenciándola de otras instituciones por "la imagen que ha dado la escuela" y por la imagen ideal del maestro: "mis maestros normalistas... trato de ser como ellos". Esta imitación de las personas que admira o el seguimiento de las acciones que realizaron acompaña su ideal de ser profesor, colocando en primer lugar a la "vocación de servicio social y a las cualidades morales, luego el dominio del método y por último los contenidos de las ciencias particulares"; entra en la lógica del discurso pedagógico del deber ser, desligado de la vida cotidiana de los alumnos, de quienes regularmente ignora sus saberes y necesidades, de aquello que cuestiona para ser escuchado pasa a ignorar la realidad de sus alumnos; por ejemplo:

[...]si queremos hacer cambios y pensar en una **reconstrucción social** tenemos que empezar por la de las propias escuelas, la normal y la secundaria, pero no podemos olvidar que Ser normalistas nos identifica con la norma que el **Estado** consigna en los planes y programas de estudio en la formación (*currículum* real y oculto) de los jóvenes y de nosotros y que a su vez serán ellos los que conduzcan al adolescente mexicano en la escuela secundaria, los dos debemos de conservar nuestra forma de ser docentes en el marco de la poca libertad que tenemos ante la normatividad establecida, esa es una diferencia con la universidad, su autonomía... aún sin serlo tenemos que desarrollar otras actividades propias de la **educación superior**... sin embargo no podemos esperar que todo esto cambie... **la figura del docente es uno de los elementos principales y en ocasiones el único...** " (E3-PA)

El normalismo es una modalidad regida por un interés técnico y a veces mecánico del conocimiento, lamentablemente seguimos normados por las políticas educativas y aunque tenemos gran trascendencia histórica el actual enfoque de la profesionalización docente nos exige competencias que a veces ni tenemos; sin embargo, **trato de crear ambientes como los que viví y como me enseñaron a ser docente**, [aunque mis alumnos no lo vean así, en el futuro me lo agradecerán]... **intento conservar nuestra historia, nuestra tradición de normalistas** y al mismo tiempo que los alumnos socialicen conocimientos, los reconstruyan, si se logra esto, es mejor, y por lo tanto estaremos ofreciendo **a futuro una educación de calidad...** [o no lo quieren así...] por eso los que tienen oportunidad de seguir **formándose en el posgrado**, lo tienen que ver como **un factor fundamental en el desarrollo profesional como profesores...** yo estoy de acuerdo que podemos ser la **palanca que mueva o genere cambios**, si somos **profesionales de lo que hacemos** nuestra presencia debe tener una **participación estratégica**, pero no lo podemos hacer solos... por eso los nuevos programas de posgrado deben **orientarse desde el sentido del normalismo y que respondan a los retos de la profesionalización** pues para formar profesores de secundaria con un **papel protagónico que sean reflexivos, analíticos, críticos, creativos, y con posibilidades de gestión horizontal** antes nosotros lo tenemos que ser..." (E4-PF)

Cuando los profesores exaltan su "papel protagónico", reconocen su presencia como una "participación estratégica" en las escuelas, piensan que se convierten en agentes de transformación, en "palanca que mueva o genere cambios", como un "profesional" de la educación. Sin embargo, cuando los procesos de formación y actualización no se corresponden con las necesidades y realidades de los profesores las prácticas se tornan

difusas y críticas y se comienza a cuestionar desde diferentes ámbitos la funcionalidad del sistema educativo, colocándose "la figura del docente como uno de los elementos principales y en ocasiones el único" para que se puedan promover cambios.

La perspectiva que depositan los profesores en la práctica para "la reconstrucción social" se orienta hacia la importancia de pensar que la "formación en el posgrado es un factor fundamental en su desarrollo profesional", por ello demandan programas de formación docente congruentes al "normalismo y que respondan a los retos de la profesionalización docente", ya que sienten que la política educativa actual se los exige y al mismo tiempo por ser una institución de "educación superior" que forma parte del proyecto educativo del Estado; se vislumbra su interés por ser formados y a la vez formadores de profesores de secundaria "reflexivos, analíticos, críticos, creativos, y con posibilidades de gestión horizontal" a partir del análisis de las herramientas que les brinde la ENSM, sienten que tienen la posibilidad de concretar acciones directas y funcionales por lo que el cursar el posgrado se constituye en un elemento de profesionalización que les va a dar la posibilidad de apropiarse de saberes y habilidades y, al mismo, tiempo de acceder a participar en nuevas condiciones de trabajo.

La reconfiguración de sentidos desde la constitución del grupo fue conformando complejos sistemas de referencia cognitivos, sociales y culturales que se pueden ubicar como representaciones sociales a través de dos construcciones; en la primera, no sólo se encuentran vestigios simbólicos de la memoria colectiva del grupo a través del "sentido del normalismo" sino que mantienen una idea del ejercicio de su práctica cercana a su pasado cuando señalan: "trato de crear ambientes como los que viví y como me enseñaron a ser docente" e "intento conservar nuestra historia, nuestra tradición de normalistas", lo cual sirve de base para incorporar sus experiencias y reconfigurar su identidad de ser normalistas; en esta recuperación de la memoria simbólica que hace el profesor "[...]no sólo repite su experiencia pasada sino que la reconstruye..."³⁷², **la formación recibida en la institución le ayuda a fortalecer una**

³⁷² CASSIRER, Ernst (1999) "IV. El mundo humano del espacio y del tiempo", en: Op. cit., p.85.

tradición social en un universo simbólico y significativo que le representa la institución constituyéndolo incluso en algo mítico³⁷³. Las construcciones simbólicas del pasado constituyen esos universos simbólicos que le dan significado a su experiencia y a la acción; este tipo de construcción simbólica es muy diferente a la que se da por el proceso de la interacción entre los sujetos sociales, pero muy similar a la de transmisión (*Überlieferung*) en el sentido de "...encadenamiento de la sucesión histórica -entre- el horizonte de espera y el espacio de experiencia... es el tiempo atravesado de distancia temporal... es un proceso de mediación jalonado por la cadena de interpretaciones y las reinterpretaciones de las herencias del pasado..."³⁷⁴

En este caso la transmisión no implica un cambio radical al incorporar las experiencias originarias compartidas con los otros profesores del mismo grupo, sin embargo establecen un vínculo que conecta el pasado con el presente y en ocasiones lamentablemente se reproducen ciertas prácticas, garantizando con ello su permanencia a través del tiempo, depositándose simbólicamente como un acervo común en la biografía colectiva de los profesores y en este caso la razón de ser normalista de algunos de ellos.

En la segunda, aparece un sentido simbólico y un significado mítico que se organizan y tejen desde sus experiencias, pero fundamentalmente al relacionarse con la presencia social propia de la historia de la institución; ambos se conjugan en la escuela significando y simbolizando la relación que establecen con los demás y con su historia con una "larga tradición institucional" que **aparece como un orden instituido y se constituye en un fondo de permanencia común**; en ese tipo de conocimiento histórico al que Gadamer llama historia de los efectos, señala que no hay comprensión fuera de la tradición, el que comprende lo hace siempre dentro de un marco que es histórico; es decir, "...el contenido de la tradición entra en juego y se despliega en posibilidad de sentido... cuando la tradición vuelve a hablar, emerge algo..."³⁷⁵; la

³⁷³ BERGER, Peter (1994) *Una gloria lejana*. La búsqueda de la fe en época de credulidad. Barcelona. Herder.p.212.

³⁷⁴ "[...]Cuando desde la distancia histórica, que caracteriza y determina nuestra situación hermenéutica, intentamos comprender un fenómeno histórico estamos sometidos a los efectos de la historia..." RICOEUR, Paul (1999b) "7. Hacia una hermenéutica de la conciencia histórica", en: *Tiempo y narración III*. El tiempo narrado. México. S. XXI. pp.958 y 959.

³⁷⁵ GADAMER, Hans-Georg (1991a) "14. El lenguaje como horizonte de una ontología hermenéutica", en:Op.cit.,p.553.

tradición no es sólo lo que se construyó en el pasado sino el "...efecto que da significado en el presente en el que estamos inmersos, pertenece, permanece y avanza con nosotros... está siempre en juego aunque de manera imperceptible y en consecuencia incontrolada..."³⁷⁶

Lo anterior tiene que ver con el sentido oculto³⁷⁷ de tradición en el que permanentemente los profesores la refieren como un aparente aferrarse al pasado y que al mismo tiempo intentan proyectar "a futuro" y en el que más allá de esa huella del pasado que se hace presente, cada vez que la evocan aparecen ciertos elementos que podrían generar una posible conciencia histórica al momento en que los profesores establecen una relación de "...alteridad con el otro y con el pasado..."³⁷⁸; en este caso la EN es el lugar en el que los profesores recuperan el sentido del pasado y lo depositan en el futuro³⁷⁹ para ser "reconocidos y valorados socialmente". Un profesor lo expresa así:

Tenemos que estar orgullosos de ser normalistas, a pesar de todas las dificultades por la que la escuela y nosotros hemos pasado; sigue estando y nosotros también, aún tiene mucha presencia e imagen...hay que seguir existiendo como institución que forma profesores no sólo para la escuela secundaria... no debemos perder nuestra identidad... **tenemos una larga tradición institucional** en la sociedad... de nosotros depende que la conservemos o la cambiemos... para que en las escuelas nos sigan **reconociendo y valorando como profesores normalistas...** (E3-PA)

El "tenemos que estar orgullosos de ser normalistas", es un nosotros colectivo que constituye en los profesores la identidad simbólica "...diferenciada socialmente -y- que articula las imágenes de sentido que encuentran su origen en la tradición -institucional- a lo largo del tiempo..."³⁸⁰; surge en el presente la significación entre el pasado y el futuro, que de alguna manera ha conformado un mito que aglutina y cohesiona ilusiones colectivas desde un fondo común³⁸¹, de ahí que el mundo de vida de los profesores pudiera estar depositado en un horizonte de sentido como algo mítico, entendiendo aquí lo mítico no como ficción o invención, sino como relato que tiene una

³⁷⁶ "II. Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica", en: Ibid.,p.371.

³⁷⁷ "10. Recuperación del problema hermenéutico fundamental", en: Ibid.,p.409.

³⁷⁸ "11. Análisis de la conciencia de la historia efectiva", en: Ibid.,p.437.

³⁷⁹ BERGER, Peter (1994) "Segunda parte. Las formas simbólicas de la acción educativa...3 Los órdenes simbólicos en la familia y la escuela", en: Op.cit.,pp.123-127.

³⁸⁰ ORTIZ Osés, Andrés "Identidad Simbólica", en OLIVÉ, León y Luis Villoro (1996) *Filosofía moral, educación e historia*. México. FFyL-IIIF. UNAM.p.340.

³⁸¹ MELICH, Joan-Carles (1996) "4. El mito", en: Op.cit.,p.72.

estructura estable y una lógica interna que les da sentido para garantizar su permanencia en la institución y, como en este caso, lo dota de sentido para la realización de ciertas prácticas presentes, mismas que lamentablemente no han generado acciones colectivas de transformaciones significativas en la institución, pues no basta permanecer en la sociedad para que "se nos reconozca" sino incidir sensiblemente en ella.

Los procesos de producción de sentido que se construyen socio-histórica y subjetivamente implican un conjunto de mecanismos a través de los cuales se representa, interpreta, organiza y legitima o deslegitima el mundo en el que vivimos; de igual manera pasa con nuestras acciones, pasiones, valores y pensamientos; es en este marco, entre el ser individual y aquello que nos representa que están los significantes produciendo el sentido social a través de la direccionalidad haciendo que se forme una cadena simbólica fundante de sujetos³⁸²; sin embargo, para que la tradición genere el sentido de pertenencia como conciencia histórica³⁸³ es necesario que la tradición se convierta en una experiencia abierta a la crítica, reconociéndose en el encuentro con ella pero enfrentando el futuro y ensayando lo nuevo, lo que significa que la tradición "...está en constante cambio... adherirse a ella es la formulación de una experiencia en virtud de la cual nuestros planes y deseos se adelantan siempre a la realidad, sin supeditarse a ella... se trata de mediar entre la anticipación de lo deseable y las posibilidades de lo factible... -estamos- obligados a mediar con el presente y simultáneamente hacia el futuro..."³⁸⁴ sobre todo si el tiempo sirve de puente entre la tradición y el presente.

En este sentido, Paul Ricoeur³⁸⁵ nos alerta que todo encuentro con la tradición que se realiza con una conciencia histórica establece una relación de tensión entre el texto y el presente, en donde la tarea hermenéutica consiste en no encubrir esa tensión en una

³⁸² CASTORIADIS, Cornelius (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona Tusquets.pp.201-227.

³⁸³ GADAMER, Hans-Georg (1991a) "11. Análisis de la conciencia de la historia efectual", en: Op.cit.,p.438.

³⁸⁴ GADAMER, Hans-Georg (1991b) "19. Réplica a hermenéutica y crítica de la ideología", en: *Verdad y Método*. Tomo II. Salamanca. Sígueme.p.258. y GADAMER, Hans-Georg (1991a) "10. Recuperación del problema hermenéutico fundamental", en: Op.cit.p.414.

³⁸⁵ RICOEUR, Paul (1999a) "7. Hacia una hermenéutica de la conciencia histórica", en: Op.cit.,p.960.

ingenua asimilación, sino desplegarla con pleno conocimiento hacia la proyección de un horizonte histórico que se distinga del horizonte del presente, porque "...la tradición no se detiene, no queda fijada de una vez para siempre..."³⁸⁶.

Hacia el cambio o el imaginario del cambio de algunos profesores

El marcado énfasis en el protagonismo y la aparente autonomía de los profesores en los planteamientos del cambio de sus prácticas al cursar la EDS, suponen inicialmente el tránsito de un modelo formalmente prescriptivo, definido por los propósitos sobre los que se construye la realidad oficial de la institución, hacia uno en donde los profesores definen deliberativamente sus formas de acción y proyecto de práctica docente. Se ubican como sujetos competitivos y capaces de gestionarse a sí mismos, introduciendo regulaciones específicas para articular la colegialidad, la vida de la academia y la colaboración con los otros. Un profesor lo expresa así:

Los resultados educativos que tuvimos nos hace pensar que somos competitivos, sabemos organizar mejor el trabajo en colectivo y siento que tengo cierto liderazgo no sólo con mis alumnos sino en mi colegio, **las autoridades reconocen que el grupo ha adquirido fuerza... tenemos un mayor dominio en nuestras prácticas y en la forma en como enseñamos, igualmente hemos desarrollado otras habilidades**, aunque hay quienes sólo han entrado al juego de las clasificaciones, nos ven como un grupo de éxito... (E3-PD)

Desarrollar propuestas de gestión que se sostienen sobre una razón instrumental y que prescriben el camino del cambio ha servido solo para intensificar acciones de negociación escolar a los controles impuestos, lejos de la colegialidad, produciendo una delimitada y fragmentaria distribución de tareas y una fuerte individualización, claves en la constitución del protagonismo de muchos profesores. Dicha presencia ha representado para los alumnos un fuerte grupo hegemónico con consignas transmitidas al señalarles que pertenecen a un grupo muy unido; sobre todo cuando les indican que pueden conseguir ciertas ventajas materiales y la legitimación de sus acciones: "las autoridades reconocen que el grupo ha adquirido fuerza... tenemos un mayor dominio

³⁸⁶ GADAMER, Hans-Georg (1991a) "II. Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica", en: Op.cit.,p.371.

en nuestras prácticas y en la forma en como enseñamos, igualmente hemos desarrollado otras habilidades".

En este juego de las reglas dadas en que participan los profesores hay profundas contradicciones entre lo que se difunde, lo que promueven y lo que hacen. La disgregación como equipo de trabajo ante los demás profesores contradice el señalamiento de lo que dicen que hacen y transforman y las necesidades reales de apoyo que requieren los compañeros que no han podido participar en un programa de posgrado en la institución.

Es en los espacios educativos, como espacios de socialización secundaria (La Belle³⁸⁷ y Berger y Luckmann³⁸⁸), donde se interiorizan los esquemas e imágenes para ser y estar en relación con el otro, dichos esquemas e imágenes pueden ser transformados en la medida que se vive una resocialización que conduce a una reinterpretación y reflexión³⁸⁹ y, por lo tanto a una posible resignificación de la participación institucional; para que se dé esta resocialización es necesario que se viva un proceso de concienciación como señala Freire³⁹⁰, en tanto comprende el cuestionamiento, la reflexión crítica y el análisis participativo de las acciones para conducir al individuo a realizar acciones transformadoras de su propia realidad; al respecto, algunos profesores nos comentan:

Creo que la mayoría estamos más conscientes de lo que significa nuestra práctica en la normal, he puesto más atención a mis técnicas y métodos de enseñanza, mis alumnos han mejorado un poco, además nos hemos constituido como equipo... **coincidimos en la mayoría de las cosas que queremos hacer con el plan 99 y pensamos que podemos cambiar muchas otras cosas...** (E5-PA)

[...]haber estado en la especialización no quiere decir que podamos cambiar la práctica... existen otras formas, nos apoyamos en los referentes teóricos para enfrentar y resolver los problemas con mayor eficiencia... y sobre todo enseñamos a los alumnos a cómo resolver los problemas que se les presenten desde nuestra propia experiencia... la especialización si ayuda pero no es todo... el normalista ha cambiado pero no por decreto o por un posgrado... la escuela educa, instruye y la finalidad de las escuelas normales

³⁸⁷ LA BELLE, T. (1975) *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México. Nueva Imagen.

³⁸⁸ BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann (1998) Op.cit.

³⁸⁹ "La reflexión es la apropiación de nuestro esfuerzo por existir y de nuestro deseo por ser, a través de las obras que dan testimonio de ese esfuerzo y de ese deseo; por eso la reflexión es más que una crítica del juicio moral; previamente a toda crítica del juicio, reflexiona sobre ese acto de existir que desplegamos en el esfuerzo y el deseo." RICOEUR, Paul (2003) "Hermenéutica de los símbolos y reflexión filosófica II", en: Op.cit.,p.299.

³⁹⁰ FREIRE, Paulo (1990) *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Barcelona. Paidós. FREIRE y Paulo (1994) "Concientización y liberación. Una conversación con Freire", en: *Antología. El maestro y su práctica docente*. No.12-19. México. UPN-SEP.

es diferente... pero se diluye ante las politiquerías... la educación secundaria que se ofrece al pueblo mexicano es de muy mala calidad... como **tenemos el compromiso de servir al pueblo** hay que **cambiar nuestra imagen**... pero antes tenemos que empezar nosotros y con los compañeros de la institución, tenemos que ser **profesionistas comprometidos con la enseñanza de nuestra asignatura**... (E5-PC)

He logrado que mis alumnos se interesen por su carrera, la docencia nos exige mucho y no estamos conscientes de ello, **las cosas andan mal... creo que aunque he transformado mi práctica los resultados no son muy buenos**... sin embargo, busco la manera de asumir mi **profesionalización docente** y de cómo hacer que **los procesos de enseñanza y de aprendizaje les sean más útiles**, estoy más satisfecho con lo que hago... (E5-PA)

Las actividades e interacciones en el aula que tuvo oportunidad de vivir el profesor en el posgrado lo llevan al cuestionamiento de su trabajo: "creo que aunque he transformado mi práctica los resultados no son muy buenos... sin embargo, busco la manera de cómo hacer más útil lo que vemos en la clase", al ver que los resultados del aprendizaje que reflejan su alumnos no responden a sus expectativas. La confrontación de su quehacer con el de otros docentes y con los planes y programas de estudio, "queremos hacer -y- podemos cambiar muchas otras cosas", también lo conducen a cuestionar su práctica, lo que no necesariamente significa que se ha asumido una toma de consciencia desde la cual se pretende desarrollar un cambio; **por el sólo hecho de haber cursado la especialización no se puede cumplir un papel real en la transformación de la estructura institucional y social de grupo si no está expresada en una organización que integre las fuerzas contenidas en la institución y no se sea capaz de reconocer las expresiones de los procesos de marginación y enajenación** del cual el ejercicio docente está imbuido.

En las representaciones de los profesores encontramos claros dos momentos histórico sociales que se hibridan; en el primero aparecen vestigios simbólicos de la memoria colectiva, que sustentan una idea del maestro en el pasado y que son la base sobre la cual han ido asimilando-incorporando nuevas experiencias, competencias o exigencias profesionales a las demandas laborales, a la par de configurar la identidad del ser maestro normalista en el presente; en donde la mayoría de los profesores coincide que comparten el "compromiso de servir al pueblo". En el segundo momento optan por un "cambio de imagen" para tratar de tener un reconocimiento social, percibiéndose como "profesionistas comprometidos con la enseñanza de su

asignatura" desde los esquemas formales de la "profesionalización docente"; esta relación entre identidad y práctica se manifiesta en el cambio de actitud hacia los alumnos que va acompañada de la búsqueda de acciones que los involucren más en "los procesos de enseñanza y de aprendizaje que les sean útiles", que en los que pueden propiciar un verdadero cambio, o sea los que realmente requieren los alumnos.

Sin embargo resulta interesante cuando algunos de los profesores cuestionan la presencia del posgrado no sólo como parte del proceso de actualización, sino empiezan a reconocer algunos de los entramados simbólicos que subyacen en el ejercicio de su práctica; por ejemplo algunos profesores nos dicen:

[...]a veces los estudios de posgrado no son tan útiles y necesarios para ser autónomos y responsables, para ser el profesional que dicen, para formar en el perfil de egreso, en otras ocasiones aunque en el currículo formal se vincule con la teoría y la práctica el docente tiene que manejar otras cosas sin olvidar que lo más importante y la verdadera riqueza no está en el grupo de posgrado sino está en el salón de clases... (E3-PA)

La docencia no es sólo acto de enseñar los contenidos, se requiere formar valores, lo fundamental es la ética y de ahí se deriva todo... esta práctica hacerla más tolerante... bueno no siempre se logra con un posgrado... me tocó con estos compañeros con los que mantengo buena relación... yo ya tengo 32 años de servicio y aún podemos cambiar y espero que la especialización nos ayude... de eso se trata de que no sean como yo... los maestros unos con otros tenemos que cambiar... independientemente que los maestros seamos más o menos tolerantes hay que cambiar... eso sería de refilón y bueno la práctica de cambio es permanente... porque hay actividades que realizamos más allá de las clases y que forman parte de nuestra responsabilidad de ser docentes... empezamos a organizarnos y a trabajar distinto... hay quienes queremos cambiar... (E4- PC)

Las escuelas como microcontextos plantean la necesidad de conocer al mundo como ejercicio de autorrecurrencia reflexiva y dialéctica, sin perder de vista la presencia de intersubjetividades. La realidad de la vida cotidiana es una construcción hecha por los individuos e interpretada por ellos a través de significados subjetivos³⁹¹ que operan en un determinado contexto social, cultural e ideológico; el mundo intersubjetivo se comparte con otros, que de hecho es lo más importante porque se produce en una situación cara a cara³⁹² y en él se genera un potencial simbólico; un profesor nos indica:

[...]es en la vida diaria... en el aula y con los demás... no hay otro lugar donde el profesor se forme, el verdadero profesor se hace con los demás compañeros... tenemos que aprender a vivir y a cambiar con los

³⁹¹ BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1998) "La sociedad como realidad objetiva", en:Op.cit.,p.36.

³⁹² Ibid., p.46.

demás a lo largo de la vida profesional... y porque somos parte del futuro de la institución... sólo si hacemos las cosas con los demás las cosas pueden cambiar... en la vida del aula es donde se forja el profesor, ahí adquiere realmente sentido el trabajo... es ahí donde construimos nuestra identidad de trabajadores de la educación... los profesores deberíamos de percatarnos que en la vida diaria de nuestros alumnos y la nuestra es el espacio en donde se vive e interactúa... precisamente la que nos hace porque es la realidad escolar. (E4-PC)

Esta forma instituyente de pensar hace posible que emerja la posibilidad de cambiar; algunos profesores nos dicen:

[...]hoy en día necesitamos involucrarnos más en el trabajo escolar pero con un pensamiento más reflexivo, más consciente, no sólo esperando la oportunidad de un puesto o un lugar en las becas al estímulo docente, para ganar más dinero... todo lo contrario, espero contribuir a un cambio de actitudes por parte de mis compañeros y para un bienestar social... (E3-PC)

[...]Trato de abandonar la acumulación de información para buscar e integrar los enfoques teóricos en la práctica docente cotidiana con el fin de entender, analizar, reflexionar para resolver problemas en la vida real... a veces el aula nos presenta otras cosas que me hacen sentir igual que mis alumnos, sin ganas de seguir... pero nuevamente hay que seguir y buscar otras cosas... (E5-PA)

[...]el profesor interactúa con otros sujetos de conocimiento como él a través de un acompañamiento docente, en academia, en trabajos de equipo, en concursos, eventos en las escuelas... deposita su herencia cultural, él es el experto en relación a su materia.... el profesor no puede dejar de lado su experiencia personal y lo que él cree que puede aportar a los demás, lo que tiene uno en relación con los demás, es algo distinto, diferente, que nos hace ser y cambiar ...sobre todo cuando se llega a este tipo de escuela... (E4-PC)

En la educación coexisten signos y símbolos, imágenes y conceptos, mitos y ciencia, "[...]como acción social es una acción simbólica..."³⁹³ porque las interacciones en las que se encuentra poseen dimensiones en el *currículum* escolar que otorgan sentido a lo que los sujetos hacen, constituyendo un **proceso de simbolización** que da la posibilidad de desvelar y otorgar sentido a una forma distinta de ser docente:

Sin embargo una vez concluido el PEDS las prácticas de algunos compañeros siguieron dándose de manera individual y aislada, volvieron a ser igual que antes tanto en sus grupos como en los colegios, y en algunos casos los profesores impartían cursos que no tenía relación con su formación y lo más grave con los alumnos se mantuvo el esquema verticalista... no sabemos qué pasó ¿y entonces la especialización de qué sirvió?... cada quien siente que **hace lo mejor** ante los demás... (E5-PD)

Aunque el nuevo plan de estudios define un tipo de profesor, lo cierto es que cada uno le damos un enfoque según nuestra mejor interpretación y conocimientos; el *currículum* puede ser muy bueno o no, pero lo fundamental es qué tanto nosotros lo sentimos importante para nuestros alumnos, mira hay maestros que siguen dando lo mismo que daba en las materias del plan de estudios anterior, lo único que cambia es el nombre del curso, haber las autoridades cómo cambian la mentalidad de ellos y lo que hacen, **todo lo hacen tan burocrático**, sobre todo que ni a los talleres asisten... (E3-PA)

³⁹³ "El hombre es un ser en busca de sentido y lo signico no basta para dar sentido a la vida. Es necesario lo simbólico a través del mito y el rito..." MELICH, Joan-Carles (1996) "2. La cultura. y 3. El símbolo", en: Op.cit.,p.61 y p.67.

Esa forma de hacer "lo mejor" es lo que constituye y da sentido al mundo real de los profesores, y es también donde las contradicciones que se presentan en las representaciones de los profesores entre el saber, el decir y el cambiar se hacen evidentes; lamentablemente sigue imperando una práctica docente con la tendencia de corte técnico que se tenía antes de la especialización. Este arraigo en las prácticas cotidianas que enfrenta a la propia historia académica de los profesores en la escuela normal haciendo que sus prácticas se fortalezcan con formas que sólo miden lo que se hace, y lo más grave es que estas prácticas, normadas y rígidas, se están reproduciendo en los futuros profesores ya que ven a la escuela como el escenario organizado, "burocrático", altamente jerarquizado y tecnificado. Desde esta perspectiva lo que le resta al docente es la capacidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica, cuidando que no se siga perdiendo la capacidad de la autotransformación a través de la educación.

Es necesario que el profesor se involucre en procesos de reflexión distintos; no se pueden cambiar o transformar creencias y sentidos si no se cuestionan las formas de relacionarse, de hacer y, fundamentalmente, de ser docente; su identidad está imbuida y determinada por creencias que institucionalmente han sido construidas, la mayor parte de ellas de manera muy instrumentalista; ello obliga a implantar espacios de discusión colegiada, donde tengan la oportunidad de problematizar sobre las representaciones que han definido su actuación docente a partir de haber cursado el Programa de Especialización.

El estudio realizado en torno a las representaciones de las prácticas de los profesores de la EDS a través de las construcciones simbólicas nos ha permitido reconocerlas como portadoras de significaciones sociales, de interpretaciones, y de formas distintas de ver el mundo institucional a través de ciertos códigos, valores y lógicas clasificatorias que este grupo ha incorporado a la conciencia colectiva, y al mismo tiempo les ha permitido establecer límites de acción con el resto de los profesores de la ENSM, desde los cuales orientan sus prácticas ejerciendo una fuerza normativa en tanto que les da posibilidad de instituir nuevas prácticas.

A partir de dicho ejercicio de análisis, considero importante recuperar la acción posible de cambio inscrita en el discurso de los profesores y potenciarla en la constitución de **una mirada distinta del *curriculum* escolar, tal como la pienso, como *ethos barroco***; por lo que en el siguiente capítulo intento desarrollarla a partir de la presencia *phronética* de la hermenéutica analógica barroca.

CAPÍTULO V

EL CURRICULUM ESCOLAR COMO *ETHOS* BARROCO

Con la aplicación de la hermenéutica analógica barroca o del límite, he intentado realizar una interpretación crítica donde la analogía y el barroco jugaron un papel fundamental para comprender los riesgos en los que se encuentra la educación normal, a través de las miradas de un grupo de profesores que cursaron el PEDS en la ENSM, como parte de una política globalizada del discurso unívoco. Partir de los diversos sentidos de significación de los profesores me permitió esclarecer en las representaciones de sus prácticas las determinaciones institucionales y los efectos de univocidad que han pretendido homogenizar su ser y hacer docente; así como he encontrado que la mayor parte de ellas se conjugan entre procesos de hibridaciones, luchas, confrontaciones y resistencias.

El realizar dicho análisis representa una forma de acceder a la realidad tanto de los profesores como de la EN; sin embargo, aunque el ejercicio hermenéutico nos da un horizonte de interpretación, no puede verse como suficiente, por lo que exige un esfuerzo de comprensión mayor hacia ámbitos más amplios de reflexión que inspiren un cambio y, sin pretender formular una propuesta para ello, intento desplegar la capacidad y la voluntad de cambio entre los profesores de la ENSM y la actitud dialógica que tuve con ellos; es por ello que en este capítulo intento recuperar la noción de *ethos* barroco de Bolívar Echeverría, producto del análisis que realiza del concepto de modernidad desde la perspectiva de una teoría crítica del capitalismo, en donde dicho autor plantea la posibilidad de modernidades alternativas al negar la existencia de una modernidad unívoca, la capitalista, como la única y válida que ha intentado silenciar a otras modernidades o tipos de racionalidades, y para ello sugiere que la organización capitalista de la vida económica y social a lo largo de la historia moderna ha presentado distintas formas de funcionamiento en distintos *ethos* o maneras de

construir el mundo de la vida: el romántico, el clásico, el barroco y el realista³⁹⁴; de ellos, el barroco es el que se convierte en una condición fundamental para enfrentar la historia de la cultura moderna.

Esta figura de **ethos barroco** es la que intento inscribir el *currículum* escolar, ya que **es la más próxima a los propósitos de la hermenéutica analógica barroca**, no sólo porque ayuda a enfrentar los efectos del capitalismo en el ámbito educativo sino porque a través de su riqueza mestiza potencia una consciencia alternativa que nos ayuda a resistirlos y no aceptarlos como lo único bueno y viable; creo que la forma barroca nos permite **constituir un nuevo *habitus* que haga frente a la hibridación cultural que forma parte el *currículum* escolar**, haciendo posible un mejor mundo institucional en el que la formación de los profesores vaya más allá de la suma de competencias laborales.

Lo anterior implica vincular el *ethos* barroco con una actitud analógica que nos ayude a comprender el sentido de la vida institucional desde la recuperación justamente del mundo simbólico entre la mezcla de imágenes, ritos, representaciones, ideas y prácticas. Para ello, es importante centrar la noción aristotélica de *phrónesis*³⁹⁵, o prudencia desde una forma de racionalidad práctica en el ámbito educativo que privilegie la pluralidad cultural y la diferencia desde un acto de respeto ético y prudente.

³⁹⁴ "[...]El *ethos* realista, la vida práctica en la modernidad existente debe desenvolverse en un mundo cuya forma objetiva se encuentra estructurada en torno de una presencia dominante, la de la realidad o el hecho capitalista, en tanto que es un proceso de trabajo y de disfrute referido a valores de uso y la reproducción de su riqueza, es un proceso valorizado del valor abstracto o acumulación del capital; el *ethos* barroco, ante la necesidad de trascender del hecho capitalista, no lo acepta, sin embargo, si se suma a él sino que lo mantiene siempre como inaceptable y ajeno. Se trata de una afirmación de la forma natural del mundo de la vida que parte paradójicamente de la experiencia de esa forma como ya vencida y enterrada por la acción devastadora del capital. Que pretende reestablecer las cualidades de la riqueza concreta re-inventándolas informal o furtivamente como cualidades de segundo grado. Reconoce la contradicción propia del mundo de la vida en la modernidad capitalista como inevitable, se resiste a aceptarla pretende convertir en bueno el lado malo; que consiste en aceptar que el capital destruye la forma natural, aniquila el valor de uso, no lo soporta; el *ethos* romántico, que concibe la historia como una aventura permanente, lo mismo en el plano de lo humano individual que en el colectivo y el *ethos* clásico, esta forma que se traduce como distanciada, no comprometida, sin que busque comprender y construir dentro del cumplimiento trágico de que así es el mundo..." ECHEVERRÍA, Bolívar (1998) "2. El *ethos* barroco", en: Op.cit.,pp.39y40.

³⁹⁵ Las capacidades de elección como el buen juicio o *phrónesis* han sido discutidas por filósofos como Aristóteles, quien considera una virtud a aquella actitud de la voluntad que se mantiene en un justo medio respecto de nosotros, definida racionalmente como lo haría el hombre sensato. ARISTÓTELES (1973) *Ética Nicomaquea*. Ib.VI.Cap.5. Madrid. De. Aguilar.pp.1242ss., y pp.1189- 1190.

La constitución de un *ethos* barroco

El término *ethos* desde su sentido existencialista de habitar o morar; como un lugar de refugio o protección tiene una relación con lo que el sujeto busca, en tanto conlleva un sentido del modo de ser tiene "[...]la ventaja de su ambigüedad o doble sentido; invita a combinar, en la significación básica de morada o abrigo, lo que en ella se refiere a refugio, a recurso defensivo o pasivo, con lo que en ella se refiere a arma, a recurso ofensivo o activo... conjunta el concepto de uso, costumbre o comportamiento automático..."³⁹⁶ como una disposición o actitud de estar ante el mundo y ante los otros.

En esta figura de *ethos*, el pluralismo analógico reúne varias condiciones y tiene ciertas características determinadas, la principal de ellas es el respeto a la diferencia y a la alteridad, que es lo que predomina en la analogía por encima de la semejanza. Este sentido lo retomamos para orientar la "...manera de ser moderno, -ya- que permite vivir la destrucción de lo cualitativo, producida por el productivismo capitalista, al convertirla en el acceso a la creación de otra dimensión, retadoramente imaginaria de lo cualitativo"³⁹⁷, toda vez que se desarrolle una actitud de diálogo ético con el otro.

Para clarificar **la categoría de barroco en la hermenéutica analógica barroca como un concepto reivindicativo de la diferencia**, es necesario reconocer la noción de límite y la de hibridez. El límite es una figura necesaria ya que implica un lugar de referencia de los espacios fronterizos; lo limítrofe nos permite reconocer que habitamos en el mundo de las fronteras y de las diferencias; por ejemplo, las razas, las etnias, las nacionalidades, las sexualidades y las prácticas, sean éstas sociales, simbólicas o institucionales, nos permiten ubicarnos en el límite como una forma de ser y vivir permanentemente en una transitoriedad.

³⁹⁶ ECHEVERRÍA, Bolívar (1998) "2. El *ethos* barroco", en: Op. cit.,p.37.

³⁹⁷ Ibid.,p.40.

La hibridez es la mezcla que disfraza o envuelve al sujeto a través de ciertos choques con las fuerzas hegemónicas en los contextos sociales e institucionales donde se produce una fusión; en esa aparente síntesis se encubre el deseo de mantener o alcanzar ciertas posiciones de poder, haciendo que los sujetos no sólo se adapten a ellas sino que facilita su seudointegración y reproducción. Para Canclini, por ejemplo, la hibridez es un medio de conciliación y negociación ideológica entre culturas que a pesar de las "[...]condiciones actuales de globalización, integración y fusión de culturas -no le da- suficiente peso a las contradicciones... el problema de los procesos de hibridación no es por tanto que constituyan una nueva manera de entender la cultura -sino- que por centrarse demasiado en la heterogeneidad no -se- tiene la noción de límite; este concepto de hibridez, por consiguiente, pretende abarcar todo, sin límite..."³⁹⁸

Es a ese tipo de hibridez al que nos oponemos, el que homogeneiza y reproduce y optamos por una actitud barroca que a través de un *ethos* como condición limítrofe y fronteriza constituye un nuevo signo de identidad³⁹⁹; desarrollar la razón fronteriza nos permite el ejercicio de la reflexión crítica sobre nuestra propia condición humana⁴⁰⁰, fundamental para quienes nos dedicamos al ámbito educativo, pues se requiere someter la razón a un diálogo múltiple, ya que es justamente en las fronteras donde "[...]se producen siempre importantes fenómenos de colisión y mestizaje -donde se pierde su identidad pura de carácter originario; el hombre fronterizo -o mestizo- es producto de esa colisión que en él se forma..."⁴⁰¹

Es aquí donde la analogía hace posible recuperar dicha pérdida para lograr un equilibrio en el límite de ambas, no por lo que limita o impida sino por lo que permita, tratando de respetar la diferencia de ambas pero cuidando de no caer ni en la

³⁹⁸ARRIARÁN Cuellar, Samuel (2004) "El concepto de hibridez de Néstor García Canclini", en: *El neobarroco como filosofía latinoamericana*. Texto Inédito. De próxima publicación.

³⁹⁹TRÍAS, Eugenio (2000) "Filosofía del límite", en: Op.cit.,p.17.

⁴⁰⁰Ibid.,p.12.

⁴⁰¹Ibid.,p.17.

univocidad ni en la equivocidad, pues lo que se busca es la polisemia y la pluralidad de sentido: "[...]donde hay univocidad hay un solo sentido y por lo tanto no existe la hermenéutica, no hace falta la interpretación y menos la comprensión, pero tampoco en la equivocidad, ya que es ambigua. Siempre se necesita una polisemia analógica para que sea posible la interpretación, para que haya hermenéutica..."⁴⁰²

El *ethos* barroco, tal como lo pienso, conforma un nuevo *habitus* tanto para la constitución de una actitud distinta como acción y lucha política por la emancipación a la actividad instrumentalista del mundo educativo, por una vida escolar diferente; este *habitus* hace posible que la producción libre de los pensamientos, percepciones y las acciones inscritas en los límites, no se vuelva una forma mecánica o de reproducción de estructuras sino de contextos más plurales y diversos. El *ethos* barroco en la educación se constituye en un espacio donde conviven las contradicciones y las luchas de resistencia por el respeto a las diferencias y a la preservación de identidades bajo un principio ético; donde el pensamiento y las prácticas barrocas sean herramientas que nos permitan recuperar las diferencias, trabajando en forma crítica las formas exacerbadas de la modernidad a fin de crear otras condiciones de ser y de actuar en la institución escolar; justamente entre el margen de lo instituido y lo instituyente el sujeto actúa y con una actitud de respeto al otro el profesor puede generar un movimiento consciente e innovador a través de sus prácticas.

Es por ello que decimos que **el *ethos* barroco permite desarrollar una actitud mestiza**, en tanto que implica asumir una postura que respete las diferencias en el *currículum* escolar a fin de enriquecer la visión de un mundo simbólico de imágenes, ritos e ideas, la mayor de las veces, como lo hemos visto, impuesta o determinada en los procesos educativos. El *ethos* barroco no lo veo solamente como una herramienta cognitiva que nos ayuda a resolver la cuestión del conocimiento escolar sino como una actitud para replantear el problema del diálogo educativo en función de su mestizaje a

⁴⁰² BEUCHOT Puente, Mauricio (1997b) "VI. Ontología y hermenéutica analógica", en: Op.cit.,p.85.

través del cruce pluricultural que se presenta actualmente en las instituciones como mezclas híbridas permeando las prácticas docentes.

Enfrentar lo anterior, requiere asumir una actitud analógica que nos ayude a comprender el sentido de la vida académica desde la recuperación de un mundo simbólico entre imágenes, ritos e ideas generadas en el proceso de formación docente, en su constitución de perla irregular. Esta idea de lo imperfecto como metáfora ordenadora de la diferencia es la que buscamos como una salida a la necesidad de construir nuevas alternativas, más acordes con la situación de crisis en que vivimos la educación normalista actual, lo que supone no sólo una práctica distinta sino una consciencia alternativa desde la cual podamos transitar entre el ser docente y el logos educativo.

Para ello se requiere desarrollar un pensamiento analógico barroco que emane una consciencia alternativa, y más que pretender desarrollar un conocimiento universal sea una formación más humana y virtuosa la que se privilegie, una formación que recupere el sentido y significado del ser con los otros, que valore el conocimiento singular y relativo que se produce desde los procesos de interacción de los sujetos, a fin de enfrentar las condicionantes de la propia naturaleza humana, estableciendo relaciones que valoren las semejanzas y las diferencias de los objetos y de los hombres para generar estrategias posibles que transformen sensiblemente nuestra práctica cotidiana.

Ciertamente se requiere resignificar el diálogo, entendido como una relación de apertura que acontece éticamente en el encuentro cara a cara, ello hace una diferencia ontológica que se da primordialmente en el ser dialógico. El ser con el otro significa que el logos inscrito en el *curriculum* escolar puede adquirir un sentido de apertura: "día" y "logos" cobran sentido en la relación con el otro en cuanto que se expresan en el acontecer ético en el diálogo; de tal manera que razón y práctica no se funden mutuamente sino que permanecen abiertos en el diálogo; más que una relación es una mezcla que puede unir logos y simbolicidad.

Al darle un sentido hermenéutico a los procesos educativos hablamos de *ethos* como el lugar donde el diálogo resignifica la consciencia crítica al actuar como fuerza simbólica que genera una acción política; esta forma de lucha por transformar el mundo instituido altera los modos de percepción y acción colectiva que hace surgir un nuevo estado de cosas. Desde este sentido recupero el planteamiento de Bourdieu cuando señala que tanto la reproducción como el cambio están inscritos como potencialidades en el espacio social⁴⁰³, y es a través de las prácticas de los docentes en donde la constitución del *ethos* barroco puede ser el espacio que enfrente el univocismo y equivocismo que se da entre las estructuras de la cultura institucionalizada que se vive en las escuelas y las de movimiento que los sujetos podemos generar.

El *curriculum* escolar como *ethos* híbrido o *ethos* barroco

El malestar de la modernidad a través de su exceso de individualismo y predominio de la racionalidad instrumental, presente especialmente en las sociedades más desarrolladas, viene acompañado de otros factores o efectos del desarrollo de las instituciones modernas y de algunos de los acontecimientos que han transformado a la sociedad y la naturaleza, haciendo de la globalización el escenario concreto de un nuevo orden mundial del siglo XXI. El discurso de la interculturalidad se constituye como valor fundamental en este nuevo orden, controlando lo particular a través de convertir las diferencias en identidades integrables al mundo globalizado neoliberal; a diferencia de él, lo multicultural es una realidad compleja, polisémica, de múltiples matices, con valores y actitudes que deben ser objeto de conocimiento y de aprendizaje por parte de la población escolar; en ella se reconoce la diversidad cultural como un hecho de la vida de la sociedad, misma que es un valioso recurso que debe respetarse y conservarse.

⁴⁰³ "[...] la pretensión de resolver el problema del cambio social ... en el que las posiciones y las tomas de posición se definen y que dominan a las luchas que intentan transformarlo; sólo por referencia al espacio de juego que las define y que ellas tratan de redefinir más o menos por completo en tanto que en tal espacio, pueden comprenderse las estrategias individuales o colectivas, espontáneas u organizadas que tiene como punto el conservar, transformar o el transformar para conservar. BOURDIEU, Pierre (1991b) "2. El espacio social y sus transformaciones", en: Op. cit., p156.

Las políticas educativas desde la década de los ochenta a la fecha se han inscrito en los procesos que han marcado el modelo de desarrollo impulsado con la globalización económica; con el cambio del modelo económico, México, al igual que otros países, intenta insertarse en dichos procesos, su transición ha "[...]estado determinada por cuatro vertientes: las redes mundiales de información y comunicación, la internacionalización del sistema financiero, la especialización transnacional de los procesos productivos y la conformación de patrones de alcance mundial en las formas de vivir, conocer, trabajar, entenderse e interrelacionarse; se experimenta un cambio radical de las formas en que la sociedad genera, se apropia y utiliza el conocimiento..."⁴⁰⁴; ello implica no sólo transformaciones sociales sino grandes desafíos y retos culturales, intelectuales e institucionales.

A diferencia de Canclini⁴⁰⁵, que señala que la globalización ha generado un proceso de hibridación con la apertura tanto de las economías como de las culturas nacionales que a mitad del Siglo XX se desarrollaron con la convergencia y negociación de procesos económicos, financieros y comunicacionales, acentuando con ello la migración y la interdependencia entre casi todas las sociedades, pensamos que estas formas de economía, comunicaciones y desarrollo social marcados por la globalización, no sólo se han homogeneizado sino integrado funcionalmente a las culturas provocando procesos que van desde la homogeneidad hasta la estratificación, segregación o exclusión.

Afortunadamente nos encontramos con estrategias que han permitido la valoración del multiculturalismo⁴⁰⁶ a través de resaltar las relaciones y los valores individuales o grupales; entre ellas está la analógica barroca que conlleva una intención

⁴⁰⁴ PODER EJECUTIVO FEDERAL (2001) "El punto de partida, el de llegada y el camino", en: Op.cit.,p.35.

⁴⁰⁵ GARCÍA Canclini, Néstor (s/a) "La globalización: ¿productora de culturas híbridas?", en: *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*. Argentina-México. pp.1-3.

⁴⁰⁶ De acuerdo con Samuel Arriarán el multiculturalismo liberal, se caracteriza por mantener la prioridad moral de los individuos (F. Salmerón, Ernesto Garzón Valdés y Joseph Raz), el multiculturalismo comunitarista sostiene la prioridad moral de las comunidades (Charles Taylor y Luis Villoro), el multiculturalismo pluralista, pretende evitar un falso dilema, derivado de los anteriores (León Olivé) y el multiculturalismo analógico, busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia. "Filosofía y multiculturalismo", en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999a) Op.cit.,pp.172-173.

transformadora que va más allá de la mera inclusión o fusión cultural; recupera y centra las formas y los múltiples símbolos que consciente o inconscientemente acompañan a las personas en la vida cotidiana desde una identidad pluralista y activa; es decir, se basa en el principio de la actuación ética que parte del respeto desde el conflicto provocado por el choque cultural en lugar de reprimir o ignorar al otro, es positiva y enriquecedora, ya que pone el énfasis en los puntos de contacto y diálogo. De hecho, "[...]no podemos concebir a la cultura sin relación con las demás, la identidad nace de la toma de consciencia diferenciada de la propia diferencia; además, una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos que se establezcan con los demás..."⁴⁰⁷

En este sentido, nuestra labor docente y el compromiso ético y político en los procesos de formación de docentes que queremos ofrecer en la ENSM está centrada justamente en establecer rupturas teóricas y prácticas que, desde una pedagogía distinta, a través de prácticas racionales, comprensivas, críticas y éticas de cara a una actuación docente más justa y democrática, nos permita desarrollar y construir una educación más humanística, de tal manera que la práctica docente pueda constituirse en la base para aprender a buscar más aquellas cosas que nos unen, que nos identifican y que nos acercan, que aquellas que nos separan y nos distancian, y que nos enfrente a desterrar las formas tradicionales y dogmáticas de nuestro sistema educativo.

Es imprescindible reconocer al *currículum* escolar desde un nuevo *habitus*, más allá de sus dimensiones regulares: **la formal o plan de estudios**, (que determina y organiza de manera explícita, entre otros, los contenidos y objetivos), **la vivida o real** (corresponde a la práctica educativa diaria con todos los elementos que en él intervienen, como lo administrativo, el docente, el alumnado, etc.), donde el trabajo en el aula cobra un sentido especial por ser el espacio privilegiado de formación de un sujeto ético, que en un ambiente democrático permita construir en colectivo estilos propios, críticos y comprensivos del conocimiento sociocultural) **y la oculta**⁴⁰⁸ (que

⁴⁰⁷ ANTON, J. et al. (1995) *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca. Amaú.p.16.

⁴⁰⁸ La noción de *currículum* oculto se aborda no sólo por la necesidad de explicitar el conjunto de experiencias y aprendizajes que no necesariamente se hacen presentes o manifiestos, sino porque estos aprendizajes en una forma sutil se incorporan al aparato productivo e intelectual. Henry Giroux distingue tres perspectivas que permiten construir la categoría de *currículum* oculto: La

devela cómo las creencias de los individuos y sus actitudes son más que ilusiones ideológicas que ayudan a preservar el orden social, pues es la posibilidad de cuestionar la construcción del conocimiento para comprender a las instituciones como las instancias o mecanismos ideológicos de la alienación, que no necesariamente se hacen presentes o manifiestas sino que en una forma sutil e imperceptible van hibridando costumbres, maneras de ver el mundo, y estilos e ideas, entre otras; de tal manera que se incorporan reproduciendo prácticas hegemónicas que aseguran la subsistencia y el funcionamiento educativo de la escuela y la sociedad).

Desde la mirada barroca, el *currículum* escolar es una construcción sociocultural en donde están presentes toda una serie de emociones, sentimientos, el cuerpo, la razón, los deseos, frustraciones, malestares, alegrías, incertidumbres, búsquedas, placeres, encuentros y desencuentros con uno mismo y con el otro; es decir, coexisten sentidos provenientes de lo culto, lo popular, lo masivo, y al incorporar la cultura letrada actual se hibridan los sentidos y determinan instrumentalmente las prácticas en la cultura cotidiana.

Lo anterior implica desarrollar un modelo analógico⁴⁰⁹; es decir, una actitud distinta que nos ayude a enriquecer el sentido de la vida académica desde la construcción simbólica entre imágenes, ritos e ideas generadas en la tradición docente, lo cual constituye una noción de *currículum* escolar diferente, en tanto se configura desde un *ethos* barroco que nos invita a colocarnos en una postura intermedia para tratar de comprender los efectos simbólicos en la construcción de una práctica docente alternativa.

tradicional (Jakson); desde los liberales (Young, Keddie y Whitty) y por los radicales (Bowles y Gintis, Carnoy y Levin, Apple, Giroux, Penna y Mac Laren); estos autores coinciden en que en el *currículum* visto desde su construcción es necesario problematizarlo, analizarlo y desarmar su lógica. LANDESMAN, Monique (Comp.) (1988) "Introducción", en: *Currículum, racionalidad y conocimiento*. México. UAS. p.9.

⁴⁰⁹ Un modelo analógico se basa en el principio de la actuación ética que parte del respeto, donde se asume que el conflicto provocado por el choque cultural, en lugar de reprimir o ignorar al otro, es positivo y enriquecedor; ya que pone el énfasis en los puntos de contacto y diálogo..." ANTON, J. et al. (1995) *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca: Amaú.p.16 y ARRIARÁN Cuellar, Samuel en: ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999b) "La educación conforme a valores", en: Op.cit.,p.48.

En el *curriculum* escolar como *ethos* barroco, la razón fronteriza estimula el carácter público y abierto⁴¹⁰ para convertirlo en un acto dialogante que centre su esfuerzo en el sentido ético⁴¹¹, que **revise las reconfiguraciones e hibridaciones que se construyen, principalmente en lo público** y, apoyados con la categoría de *phrónesis*, se avance hacia resaltar el sentido ético con el que es posible convivir y transformarse junto con los demás. Lo público tiene que ver con lo que entendemos por espacios de aparición y visibilidad de la noción de "esfera pública" (ofrecida por Hannah Arendt⁴¹²), que hace referencia a lo que es propio del mundo común a todos, pero diferente del lugar privado en él; es decir, **no se trata sólo de la interacción entre iguales sino de un lugar que posibilita expresar las diferencias a través del diálogo**, por ser el medio para estar y ser con el otro; es decir, a partir del proceso interpretativo que puede realizar el sujeto con el otro en una situación de respeto mutuo con el ejercicio y el hábito⁴¹³, y porque considero que es en lo público donde se dan dos posibilidades; ya sea la construcción de significados a través de las interacciones sociales o la modificación y transformación de dicho significado.

De esta manera, es posible que se puedan generar procesos que giren en torno a una formación distinta de los profesores, que induzca una conciencia que les posibilite vivir y hacer un mundo más humano. Creo que la idea arendtiana de que lo público puede ser visto y oído por todos es muy coincidente con la noción de "polifonía" de Bajtín⁴¹⁴ que implica lo plural y lo diverso. El mundo educativo, al ser plural y diverso, es

⁴¹⁰ PUIG, J.M. (1993) *Toma de conciencia y habilidades para el diálogo*. Madrid.

⁴¹¹ El término griego ético *ethike*, fue de hecho una derivación de costumbre, *ethos*.

⁴¹² "[...]Lo público significa dos fenómenos estrechamente relacionados... en primer lugar que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible. Para nosotros la apariencia -algo que ven y oyen otros al igual que nosotros- constituye la realidad. Comparada con la realidad que proviene de lo visto y oído, incluso las mayores fuerzas de la vida íntima -las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos- llevan una incierta y oscura existencia hasta que se transforman desindividualizadas... en una forma adecuada para la aparición pública. La más corriente de dichas transformaciones sucede en la narración de historias... la presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura de la realidad del mundo y de nosotros mismos... En segundo lugar el término público significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros, y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él. Este mundo sin embargo no es idéntico al de la Tierra o la naturaleza, como el limitado espacio para el movimiento de los hombres y la condición general de la vida orgánica. Más bien está relacionado con los objetos fabricados por las manos del hombre, así como con los asuntos de quienes habitan juntos en el mundo hecho por el hombre. Vivir juntos en el mundo significa que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común. La esfera pública, al igual que el mundo en común, nos junta, y no obstante nos impide que caigamos unos sobre otros, lo que hace tan difícil de soportar a las sociedades de masas no es el número de personas... sino el hecho de que entre ellas, el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas." ARENDT, Hannah (2002) "Cap. II. La esfera pública y la privada", en: Op.cit.,pp.59-62.

⁴¹³ GADAMER, Hans-Georg (1991) "Problemas de la razón práctica", en: *Verdad y Método II..* Salamanca. Sígueme. p.315.

⁴¹⁴ BAJTIN Mijaíl, Mijáilovich (1999) "El problema de los géneros discursivos", en: Op. cit.,p.248.

polifónico, y en lo público se pueden encontrar las voces que más que enfrentarse, como fuerzas antagónicas hay que hacer que se escuchen y respeten a través de la diferencia, porque justamente en ella está la riqueza.

Desde esa mirada, el ser y hacer docente se orientan desde dos perspectivas; la primera, con base en una filosofía *phronética* y en una actitud analógica para enfrentar la vida educativa y el desarrollo humano y social, y para formar a las nuevas generaciones en el ejercicio de una visión plural de la realidad, de manera que su mirada y acción tengan en cuenta al mundo no sólo como realidad objetiva sino subjetiva y que hagan de la intersubjetividad⁴¹⁵ una forma dialógica de actuar, transformar y humanizar el acto educativo; y la segunda, responde al carácter de la flexibilización ante la necesidad de establecer acciones que permitan la incorporación del profesional de la educación hacia nuevas formas de organización laboral con nuevas estrategias de articulación disciplinaria e institucional, léase educación básica articulada.

El ser como acto ético, nos lleva a repensar el mundo, en donde la consciencia de los sujetos debe establecer una relación con el otro basada en la idea de la responsabilidad ontológica; es decir, debo responder comprometidamente por aquello que haga.⁴¹⁶ Este acto de responsabilidad se deriva de la manera de ver el mundo a través de la relación que contraemos con el otro, es por ello que **el acto ético puede ser entendido como acto artístico en donde el autor llega a ser creador de la forma estética de ser**; la construcción de un acto ético, es la inclusión del hombre (el héroe) por otro hombre (el autor) en situación de comprensión, y comprender quiere decir "[...]comprender mi deber ser (mi orientación obligatoria), comprenderlo en su

⁴¹⁵ [...]La intersubjetividad existe en el presente vivido en el que nos hablamos y nos escuchamos unos a otros, compartimos el mismo tiempo y espacio con otros, esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, significa que capto la subjetividad del alter ego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de consciencia y esta captación en simultaneidad del otro, así como en su captación recíproca de mí, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo" RITZER, George (1994) *Teoría sociológica contemporánea*. México. McGraw-Hill. p. 628.

⁴¹⁶ Ibid., p.11.

relación a mí dentro del acontecimiento singular del ser respecto de él, lo cual no presupone el abstraerme de mí mismo, sino una participación mía responsable..."⁴¹⁷

La formación de profesores a la que aspiro e intento asumir, se inscribe en una pedagogía que transite de una pedagogía de la eficacia hacia una pedagogía como reflexión y transformación a partir de una nueva concepción de hombre, que al mismo tiempo que revaloriza las conexiones de las actividades indispensables para el mantenimiento y desarrollo de la sociedad promueve las del cambio social. En este sentido, es una forma de *praxis* orientada a la formación del hombre cuyo propósito ya no está centrado solamente en instruir o socializar sino en intervenir como personas individuales, desde la sensibilidad del otro, en la *praxis* humana, en la que está presente una ética vinculada con el desarrollo humano y la exigencia de un reconocimiento mutuo de los hombres.

La racionalidad práctica que se propone se despliega hacia el bienestar social con los otros, tanto en lo individual como en lo colectivo; el sujeto cobra en su propia vida "[...]la intensidad de las relaciones de un consigo mismo, a las formas en que uno se toma a sí mismo como objeto de conocimiento y campo de acción con el fin de conocerse, transformarse, corregirse, construir, elegirse..."⁴¹⁸ Actuar para realizar el bien humano, incluye el deseo y la disposición ética; es decir, toda la complejidad del ser moral o *ethos* del hombre es un vínculo entre la *phrónesis*, el deseo y la disposición ética para neutralizar el riesgo de la racionalidad orientada únicamente hacia la adecuación de medios a fines; es por ello que vemos a la educación como proceso y fin en sí misma.

Hasta ahora la escuela ha sido el escenario ideal para desarrollar y legitimar el paradigma ilustrado de la modernidad separándose de lo cotidiano y de los relatos tradicionales; por eso la forma barroca representa una oportunidad por reconocer la

⁴¹⁷ BAJTIN Mijaíl, Mijáilovich (1997) "Hacia una filosofía del acto ético", en: *Hacia una filosofía del acto ético de los borradores. Y otros escritos*. Barcelona. Anthropos.pp.24-26.

⁴¹⁸ En el sentido que dan los estudios foucaultianos a la automodelación. FOUCAULT, Michel (1994) *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.p.74.

diversidad cultural en el *curriculum* escolar, centrando aquellos aspectos que se conforman en el mestizaje cultural como los del diálogo, el entendimiento y emancipación. Así, el *ethos* barroco puede hacer frente a las dos posturas extremas; una, que ha tratado de universalizar al ser humano, olvidando y eliminando su procedencia cultural e implicando una violencia hacia lo particular⁴¹⁹, y la del particularismo, que señala que no puede haber nada en común en el hombre, pues sólo existe lo diferente de cada cultura y separando cada vez más al hombre individual hasta considerar a una cultura como la válida destruyendo "justificadamente" a las demás.

Al negar la existencia de una cultura única se posibilita la ruptura del mundo univocista, se irrumpe más allá de lo que aparentemente se ha integrado a la figura homogénea de la cultura occidental, sea barroca o dialógica; ambas nos ayudan a reconocer que los mundos culturales no sólo se enfrentan o se cruzan sino que se enriquecen; en este sentido pensamos a la educación⁴²⁰ en una relación con el otro como un acto de diálogo responsable que, sin anular la pluralidad cultural y la diferencia, permita constituir nuestra acción en una práctica pedagógica distinta, más humana y sensible, por ello necesitamos de un procedimiento hermenéutico que nos permita interpretar comprensivamente las múltiples significaciones que han orientado y determinado los diferentes ámbitos de la vida institucional.

Por lo que requerimos de una actitud más analógica del hombre, donde se pondere lo *phronético*⁴²¹ en lo general que los hombres y las culturas comparten, pero a la vez se recupere lo diferente, pues es lo que permite el enriquecimiento mutuo. Ser sujetos analógicos nos permite encontrar implícitas otras formas de mestizaje, creencias, y diversos tipos de relaciones que hacen que ponderemos la diferencias⁴²² en lugar de excluirlas o eliminarlas.

⁴¹⁹ BEUCHOT Puente, Mauricio (1997) "La filosofía ante el pluralismo cultural", en: *Revista de Filosofía*. UI. México. pp.237-254.

⁴²⁰ Insistencia que refrenda y trata de viabilizar permanentemente el Seminario de Investigación y Hermenéutica, el cual coordina Samuel Arriarán en la Unidad Ajusco de la UPN.

⁴²¹ Perspectiva que actualmente desarrolla Mauricio Beuchot Puente en el marco del Seminario de Investigación y Hermenéutica en la Unidad Ajusco de la UPN. Primera Cátedra Patrimonial (2001) México. UPN.

⁴²² BEUCHOT Puente, Mauricio (1997) "La filosofía ante el pluralismo cultural", en: *Op.cit.*,p.240.

Y finalmente, con un sentido de recuperación de los ejes de análisis con que inicié el trabajo de investigación, deseo incorporar algunas aproximaciones a la configuración de hibridez pedagógica de los profesores que cursaron el PEDS en la ENSM. No se trata de presentar una serie de resultados, como conocimiento acabado de dichas representaciones, como tampoco de confirmar o no los presupuestos fundamentales de la investigación que me planteé desde la hermenéutica analógica barroca al realizar mis estudios de doctorado. De lo que se trata es que a través del ejercicio hermenéutico realizado nos aproximemos reflexiva y críticamente a la polisemia de los sentidos en las representaciones de profesores. De tal manera que sirvan de puentes de discusión para la comunidad académica de la institución, y quizá con ellas ir construyendo y reconstruyendo nuevas posibilidades de acción, tanto en la historia colectiva que también forma parte de mi historia profesional, que sin ser acabada pretende su transformación, como en las orientaciones de los programas de posgrado que se sigan implantado en la formación docente, ahora desde una mirada analógica barroca para desarrollar un proyecto educativo distinto.

CONCLUSIONES

Considero que la realización de la presente investigación, desde los presupuestos teóricos y metodológicos de la hermenéutica analógica barroca en torno a las representaciones de las prácticas de algunos profesores que cursaron el Programa de Especialización en Docencia Superior de la ENSM, me ha permitido adquirir un conjunto de elementos que me invitan a continuar, en forma conjunta con otros compañeros docentes y alumnos de la ENSM, un proceso de reflexión e indagación permanente de la propia micropolítica de la escuela que nos provoque la problematización en torno a la correlación de fuerzas que se ha establecido entre su redefinición como agrupación y los distintos grupos internos de la institución y de la hibridez pedagógica que desde su discurso pude reconocer.

Lo anterior requiere que revaloremos los mitos y valores de culturas inscritos en el *curriculum* vivido, pues, como pudimos ver, este ámbito está fuertemente enraizado en tensiones y contradicciones históricas e institucionales y la única forma de avanzar hacia una práctica educativa diferente es colocarnos en situación de reto ante la lucha contra la credencialización, la incertidumbre respecto a la posibilidad de generar procesos solidarios y fortalecernos en una conciencia social, política y crítica; profesores y alumnos nos hemos vuelto lamentablemente consumidores o reproductores de la estructura social instrumentalista al desarrollar principalmente construcciones cognitivas; es momento de recuperar las vivencias personales, emocionales, afectivas y volitivas.

Sin duda es importante que aceptemos la contrariedad como vía o camino del respeto a la diferencia, en donde lo plural no lo entendamos sólo como una característica más de nuestra sociedad sino como algo bueno y valioso, que en sí mismo tiene potencia pedagógica al promover la solidaridad, la justicia y la convivencia respetuosa a través del diálogo o, como dijera Mauricio Beuchot, una amistad social; que vea al *curriculum*

escolar como un espacio formativo cuya lógica no escapa a las intenciones de la formación que tradicionalmente se le atribuyen pero al mismo tiempo reconozca que la **condición mestiza nos acerca al logro de una consciencia alternativa**, haciendo del trabajo escolar una forma particular y distinta de ser y actuar.

No se requiere de refuncionalizar a las escuelas normales sino de resignificarlas, social y políticamente y, a la par, refundamentar nuestra actitud docente desde el valor humano como una nueva presencia cultural, al hacer de nuestra práctica un acto más ético y sensible al "otro" que hasta ahora ha sido indiferente. Esta manera de construir un nuevo "nosotros" se puede dar desde un diálogo de respeto y escucha, que nos permita replantear nuestra situación y condición histórica ante los procesos de hibridación generados por las formas hegemónicas de la globalización y del multiculturalismo posmoderno.

Ante ello, los procesos de formación de docentes deben transitar por una práctica hermenéutica analógica barroca, más allá del actual carácter cognitivo, al tratar de desarrollar una razón acompañada con los "otros", en la comunicación con los demás y con un lenguaje y actitudes distintas, fundamentalmente de apertura hacia lo múltiple y diverso, no sólo por su capacidad de construirse colectivamente sino porque puede rescentrar las exigencias humanistas para ser enriquecidas. Con ayuda de la noción de proporcionalidad podemos diferenciar, valorar, comprender e interpelar la realidad, recuperando las semejanzas en la proximidad de las diferencias; juntos podemos construir un proyecto de educación más plural que dé cabida a las diferencias culturales y a los derechos individuales al incorporar en los procesos de formación docente una presencia ética y filosófica distinta que haga frente a las prácticas regularmente univocistas de la vida escolar.

Optar por esta perspectiva hermenéutica nos da la oportunidad de comprender críticamente los actos y las prácticas subjetivas e intersubjetivas que conforman la realidad simbólica de la que también somos parte y de responder como una condición de posibilidad, **interpelando el discurso unívoco totalitarista, hegemónico y**

arbitrario que como hemos podido reconocer en la mayor parte de las representaciones de las prácticas de los profesores, ha imbuido el ámbito de la educación normal, haciendo de ellas un acto de verdadero acompañamiento o transformación, dado que hasta hoy regularmente han sido de complicidad o disimulo, generando en ocasiones verdaderos conflictos morales entre lo que piensan y hacen al suponer que se pueden generar situaciones de cambio.

El reto educativo está en la constitución de un *curriculum* escolar como *ethos* barroco cuyo *habitus* posibilite generar y organizar actitudes diferentes a partir de una nueva práctica pedagógica que no sólo rompa con el sistema de enseñanza tradicional e instrumentalista sino que logre acceder a nuevos planos del conocimiento como el simbólico a través de las imágenes, ritos o los mitos para hacer corresponder actitudes conscientes con una lógica ética y de calidad humana de los sujetos que participamos en procesos de formación docente para construir acciones potencialmente emancipadoras.

La hermenéutica analógica barroca o del límite nos brinda herramientas para una nueva forma del pensar filosófico y del actuar pedagógico que haga frente a los procesos de hibridez, pero que al mismo tiempo recupere el mestizaje como el conjunto de prácticas económicas, culturales, políticas y sociales que inciden en un acto educativo distinto, que como tarea personal recién inicio. En él podemos generar una educación que centre al hombre social y ético pensado desde un horizonte histórico en una cultura barroca; que vea a la educación como estrategia en pro de la democracia y la participación que, sin anular la pluralidad cultural y la diferencia, propicie una nueva práctica, más humana y sensible al otro.

Para ello necesitamos incorporar en los procesos de formación docente una presencia ética y filosófica distinta que haga frente a las prácticas instrumentalistas. Se trata de fundamentar una concepción filosófica multicultural no sólo más comprensible sino que incida en una convivencia más rica para todos, capaz e interesada en recuperar los fines y valores que se dan en medio de las diferencias, en donde los principios

democráticos reconozcan no sólo lo que se gana o pierde en los procesos de hibridación sino que abra espacios a la posibilidad de acciones contrahegemónicas.

En ese sentido, la práctica educativa implica un proceso de comprensión y de acción crítica compartida que fortalezca nuestra responsabilidad social a través de una práctica ética que vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades y competencias acreditadas por el Estado, que lo que ha hecho con la supuesta reforma en la educación básica y normal es disfrazar la presencia instrumentalista de la sociedad capitalista y arropar con ella la nueva figura de un docente profesionalizante.

He intentado hacer de la hermenéutica analógica barroca una herramienta filosófica reflexiva y práctica ética que incida en las propuestas curriculares de posgrado en la ENSM para enfrentar y resistir los intentos oficiales que inducen hacia la mera instrumentación didáctica y la operatividad eficientista del Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, y así procuro avanzar colectivamente hacia un ejercicio más crítico, de tal forma que no sólo sea una tarea profesionalizante solipsista sino una práctica innovadora, participativa, y transformadora de las formas del trabajo actuales; para hacer de ella un ejercicio que convoque encuentros distintos entre la formación de docentes y la de los futuros profesores de educación secundaria.

La reorientación del *curriculum* escolar nos exige inscribirlo desde un carácter más flexible, en tanto no sólo se modifique por las habilidades laborales con su aparente sentido profesionalizante con el apoyo de la tecnología, en particular el de la informática, o por el establecimiento de teorías gerenciales que busquen mayor eficiencia, sino que al mirarlo desde un proyecto barroco tome como marco de acción el planteamiento filosófico de la *phrónesis*, que nos permita generar un modelo de formación basado en el compromiso asumido no sólo por la institución sino por el sujeto mismo, lo que implica una participación más activa y crítica. Debe ser el profesor el que construya su proyecto profesional en relación a la movilización de su *habitus*; es decir, decidiendo y valorando su actuación profesional. En este sentido, los

valores universales constituyen un componente fundamental para transitar de un modelo centrado en saberes y competencias eficientistas hacia otro basado en actitudes éticas.

Considero que la noción bajtiniana de "polifonía" aplicada en la interacción social nos permite en las relaciones escolares recuperar el yo y el otro a través de la dialogicidad como posibilidad de negociación y resignificación de las representaciones de nuestras prácticas; por lo que su aplicación en lo educativo potencia el nivel de comprensión discursiva de los sujetos en el sentido de reconocimiento del otro como acción responsable. Desde esta perspectiva encuentro coincidentes algunos elementos de Bajtín con los planteamientos de Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, al intentar construir una postura distinta ante los procesos de univocidad e hibridación de la cultura occidental desde una racionalidad distinta a la que homogeneiza la cultura institucional. Su pensamiento filosófico y actuación educativa intentan situarse en un plano intermedio entre la univocidad y la equivocidad al replantear el concepto de cultura a partir de la pluralidad de sentido; esto es, **un humanismo desde la otredad y la comprensión de otras realidades que da el diálogo como apertura**, en donde la figura de las voces ocultas y las barrocas es lo que conforma la identidad como cruce cultural. En ellos ese choque cultural es el punto central que corresponde a la crisis social, ideológica, de fuerzas de poder, de similitudes y diferencias, pero también de encuentro y de unión, toda vez que sea un acto de diálogo responsable y de comprensión ética.

La exigencia actual de calidad en la educación requiere de la formación de profesores reflexivos, críticos y creativos que traspasen el trabajo en aula, concebido como privado, íntimo y aislado, para construir junto con otros docentes una práctica profesional compartida; sin embargo, en muchos de los programas de formación docente, inicial y de posgrado, se sigue pensando a los profesores como seres abstractos, a los que basta impartir cursos de actualización o dar incentivos económicos desde los criterios establecidos por la política neoliberal a través de concursos que reconocen a unos cuantos su desempeño, calidad, competencia

académica y autosuperación. Lamentablemente en la mayoría de las ocasiones estas acciones desarticuladas se alejan no sólo de sus reales necesidades y demandas como las que han referido los profesores en torno **a nuevos conocimientos para actualizarse y mejores relaciones de convivencia social en su vida cotidiana entre autoridades y compañeros de trabajo, así como de las condiciones concretas y formas de organización académica en las que desempeñan su trabajo, sino de la riqueza transformadora que se construye colectivamente,** generando como resultado una distancia entre dos discursos: lo que realmente los profesores normalistas requieren y lo que las autoridades suponen que necesitan sin tocar significativamente la problemática sustantiva de esta práctica profesional.

Estoy consciente que la práctica docente y el *currículum* escolar como parte de una hibridación pedagógica no van a cambiar por el hecho de haber reconocido ciertas representaciones implicadas en el univocismo de la racionalidad instrumental, pero de alguna manera los acercamientos realizados de las representaciones de dichas prácticas son construcciones que pueden servir de ejes de análisis y articulación interpretativa al depositarlas en un colectivo de discusión, a pesar de que en algunas de sus expresiones se niegan a enfrentar un auténtico cambio; sin embargo y a riesgo de mi equivocidad, sigo creyendo que la educación normal desde una conciencia mestiza, puede ser el detonador para transitar **de un currículum escolar híbrido a otro como ethos barroco,** en donde se privilegie más el sentido humano para incidir creativa, crítica y comprometidamente en la formación de los futuros docentes de la educación básica mexicana que nos ayude a enfrentar las hibridaciones producto de las determinaciones del discurso unívoco de la sociedad capitalista y globalizadora.

Finalmente, considero que la hermenéutica analógica barroca aplicada a la educación es una herramienta filosófica y metodológica altamente valiosa para quienes frente al determinismo del univocismo curricular pretendemos fundamentar el carácter emancipatorio de nuestra práctica.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO
LICENCIATURA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA Y NORMAL
EN LA ESPECIALIDAD EN PEDAGOGÍA
PLAN DE ESTUDIOS 1983

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Taller de Lectura y Redacción I (1)	Taller de Lectura y Redacción II (1)	Introducción a las Técnicas de Investigación Educativa (4)	Análisis del Sistema Educativo Nacional (4)	Seminario de Pedagogía Comparada I (4)	Seminario de Pedagogía Comparada II (4)	Seminario de Aportes de la Educación Mexicana a la pedagogía Mod. Educ. Cont. (4)	Laboratorio de Docencia IV (4)
Taller de Estadística Aplicada a la Educación I (1)	Taller de Estadística Aplicada a la Educación II (1)	Didáctica General (4)	Tecnología Educativa I (4)	Evaluación Educativa (4)	Diseño Curricular I (4)	Laboratorio de Docencia II (4)	Laboratorio de Docencia V (4)
Comunicación Educativa I (1)	Comunicación Educativa II (1)	Conocimiento del Educando (Adolescente) (2)	Formación del Educando (Adolescente) (3)	Técnicas de Acercamiento a los Problemas del Educando (Adolescente) (2)	Laboratorio de Docencia I (4)	Laboratorio de Docencia III (4)	Seminario de Evaluación del Conocimiento de Área (5)
Psicología Educativa (2)	Psicología del Aprendizaje (2)	Problemas Económicos, Sociales y Políticos de México (3)	Técnicas de Proyección de la Escuela a la Comunidad (3)	Demografía y Educación (4)	Evaluación Educativa II. Aprendizaje (5)	Diseño Curricular II (5)	Taller de Modelos Alternativos para la Educación Normal (5)
Historia Contemporánea de México (3)	El Estado Mexicano y la Educación (3)	Teoría Educativa III. Metodología (5)	Teoría Educativa V. Teleología (5)	Planeación Educativa I (5)	Planeación Educativa II (5)	Administración Educativa (5)	Supervisión Educativa (5)
Teoría Educativa I. Epistemología (5)	Teoría Educativa II. Sociología (5)	Teoría Educativa IV. Axiología (5)	Investigación Educativa II (5)	Teoría Educativa VI. Antropología (5)	Tecnología Educativa II (5)	Taller de Modelos Alternativos para la Educación Básica (5)	Problemas del Aprendizaje Escolar (5)

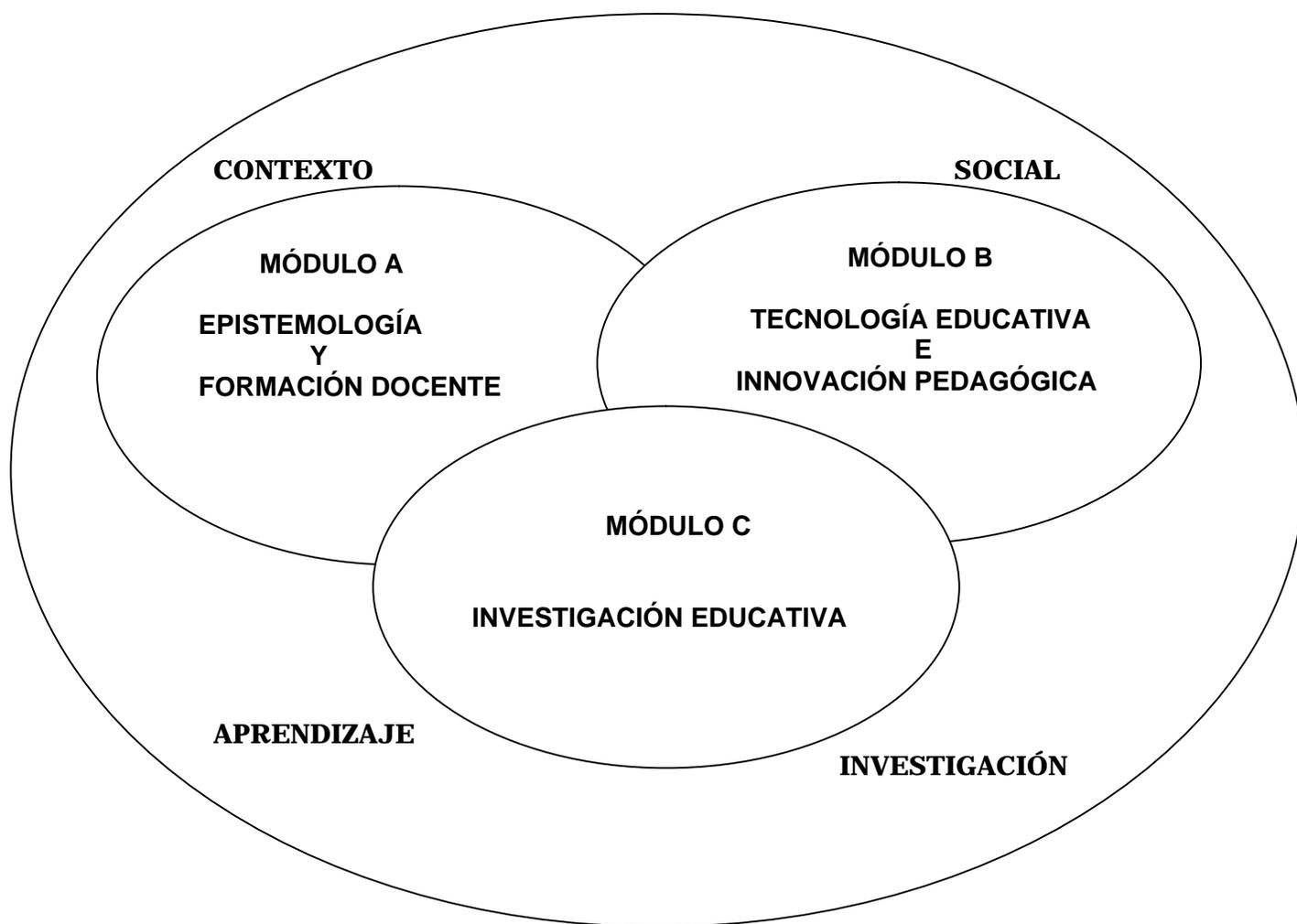
(1) LÍNEA DE FORMACIÓN INSTRUMENTAL
(2) LÍNEA DE FORMACIÓN PSICOLÓGICA
(3) LÍNEA DE FORMACIÓN SOCIAL

(4) LÍNEA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
(5) LÍNEA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA DE CADA LICENCIATURA

LICENCIATURA EN EDUCACION SECUNDARIA. PLAN DE ESTUDIOS 1999

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo Semestre	Octavo semestre
	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	Por especialidad		
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad		
	Problemas y políticas de la educación básica	Introducción a la enseñanza de la especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad		
A	Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	Por especialidad	Por especialidad	Por especialidad		
	Desarrollo de los adolescentes	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Opcional I	Opcional II	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II
	I. Aspectos generales	Desarrollo de los adolescentes	Desarrollo de los adolescentes	Desarrollo de los adolescentes	Atención educativa a los adolescentes	Gestión escolar		
		II. Crecimiento sexualidad	III. Identidad y relaciones sociales	IV. Procesos cognitivos	en situaciones de riesgo		Trabajo Docente I	Trabajo Docente II
B	Escuela y contexto social	Observación del proceso escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV		
	Area de actividad					Campos de Formación		
A	Actividades principalmente escolarizadas					Formación general para educación básica		
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar					Formación común para todas las especialidades de secundaria		
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo					Formación específica por especialidad		

**MODELO DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA ESPECIALIZACIÓN EN
DOCENCIA SUPERIOR**



PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR

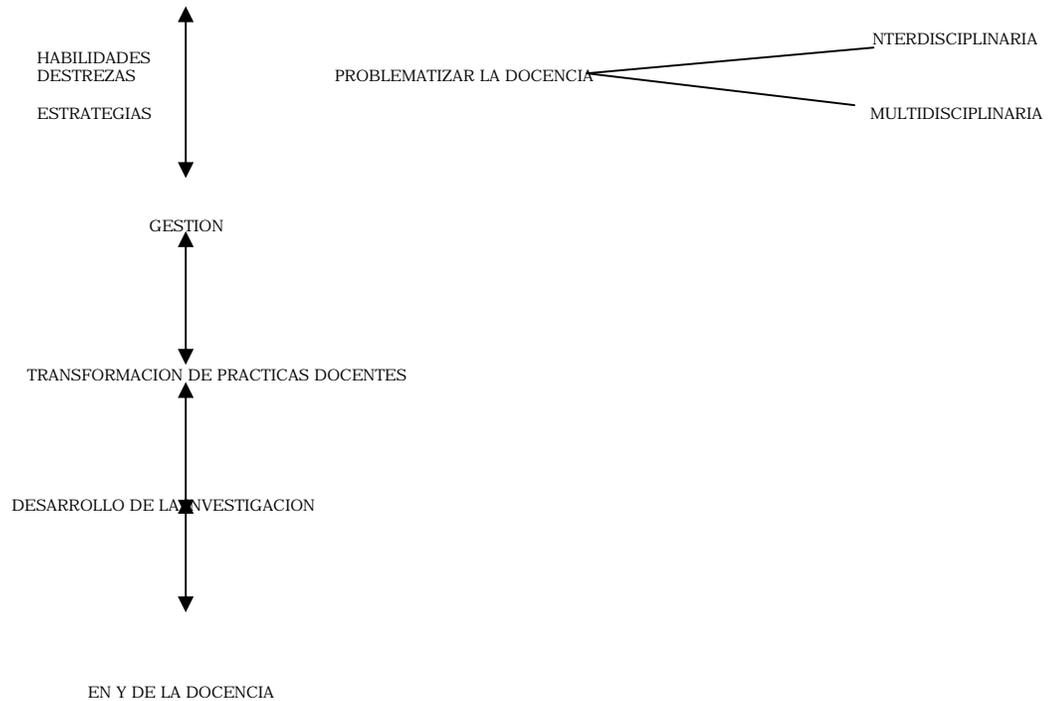
CUATRIMESTRE	MÓDULO	CARGA HORARIA	CRÉDITOS ACADÉMICOS
I	EPISTEMOLOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE BLOQUES DE CONTENIDO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO Y NIVELES DE OBJETIVIDAD REFLEXIÓN SISTÉMICA CRISIS DE LA RACIONALIDAD CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO EN LA CIENCIAS SOCIALES RACIONALIDAD CRÍTICA	80 HP 80 NP	20
II	TECNOLOGÍA EDUCATIVA E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA BLOQUES DE CONTENIDO PROCESOS ECONÓMICOS Y EDUCACIÓN SUPERIOR AVANCES TECNOLÓGICOS Y MODELOS EDUCATIVOS EMPLEO, PRODUCCIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL PROCESOS DE GESTIÓN ACADÉMICA	80 HP 120 NP	25
III	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BLOQUES DE CONTENIDO NATURALEZA DE LA CIENCIA DIMENSIÓN TEÓRICA HISTORICIDAD LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO INTENCIONALIDAD	80 HP 120 NP	25

560 HRS. 240 PRESENCIALES Y 320 NO PRESENCIALES
70 CRÉDITOS ACADÉMICOS

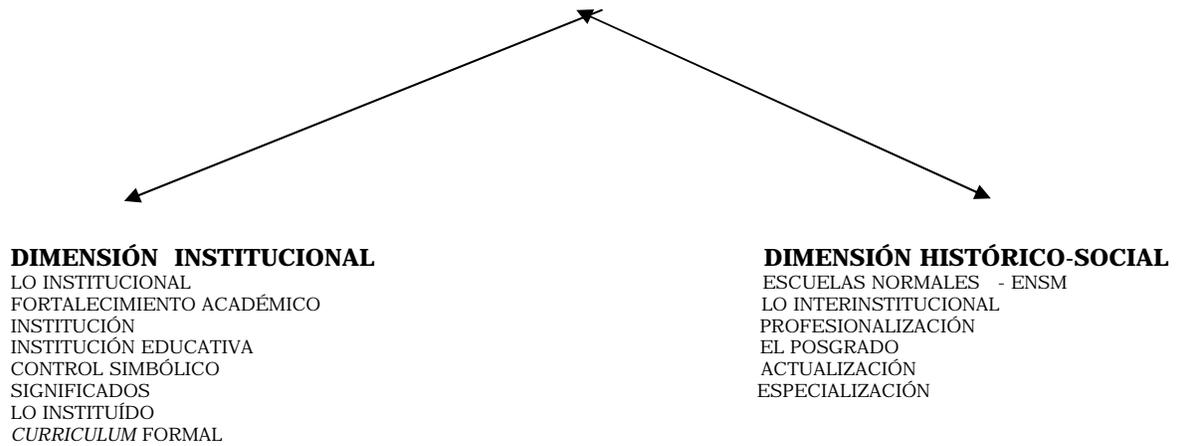
MAPA CURRICULAR DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR

CUATRIMESTRE	MÓDULOS	BLOQUES DE CONTENIDO	EJES DE ARTICULACIÓN
1	A. EPISTEMOLOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE 80 HORAS P. 80 HORAS NP. 20 C.A.	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO Y NIVELES DE OBJETIVIDAD REFLEXIÓN SISTÉMICA CRISIS DE LA RACIONALIDAD CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO EN LA CIENCIAS SOCIALES RACIONALIDAD CRÍTICA	APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA
2	B. TECNOLOGÍA EDUCATIVA E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA 80 HORAS P. 120 HORAS NP. 25 C.A.	PROCESOS ECONÓMICOS Y EDUCACIÓN SUPERIOR AVANCES TECNOLÓGICOS Y MODELOS EDUCATIVOS EMPLEO, PRODUCCIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL PROCESOS DE GESTIÓN ACADÉMICA	IMPLICACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
3	C. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 80 HORAS P. 120 HORAS NP. 25 C.A.	NATURALEZA DE LA CIENCIA DIMENSIÓN TEÓRICA HISTORICIDAD LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO INTENCIONALIDAD	PRÁCTICA DOCENTE
EJES DE ARTICULACIÓN	APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA IMPLICACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN PRÁCTICA DOCENTE		EJE INTEGRADOR INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

SENTIDO DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR

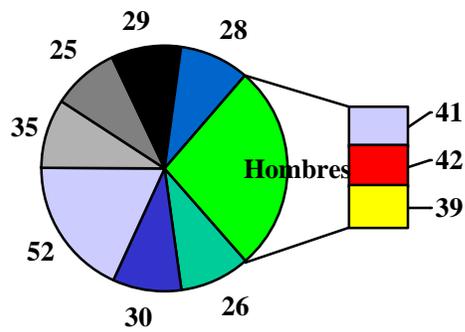
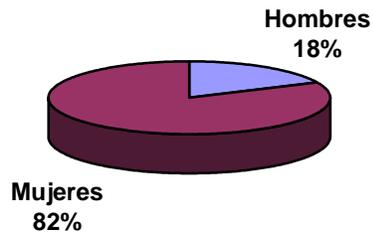


CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

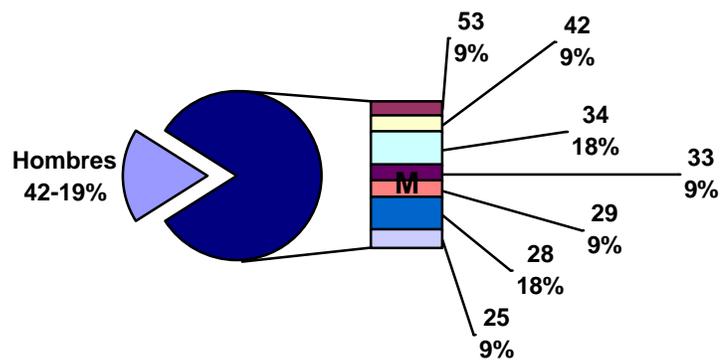


CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL GRUPO

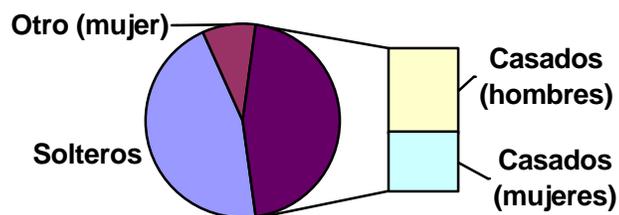
Sexo



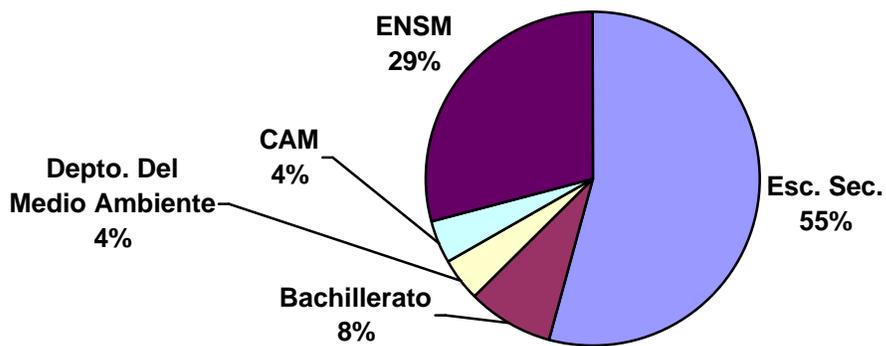
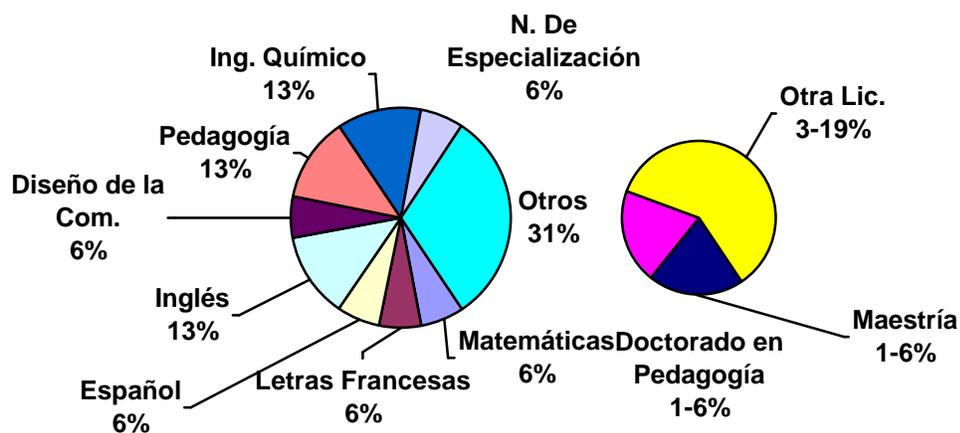
EDAD



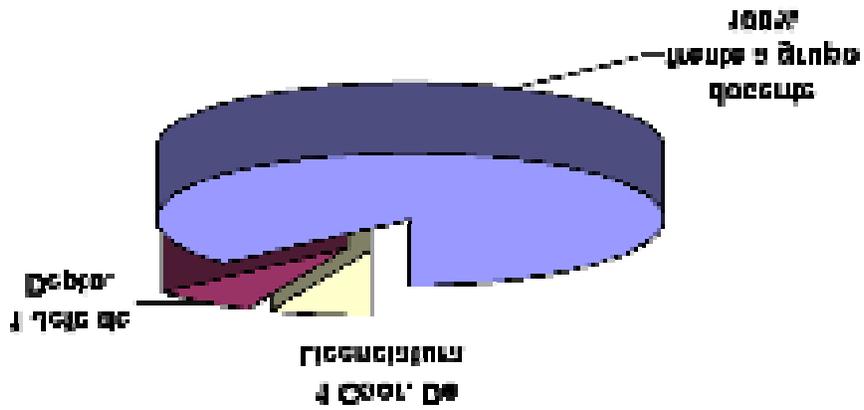
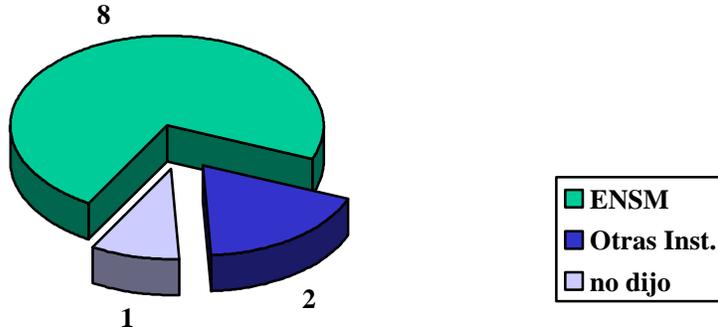
ESTADO CIVIL



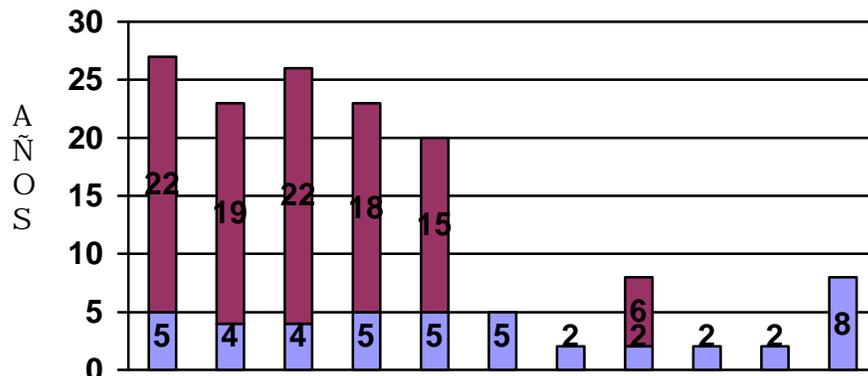
ÁREA DE FORMACIÓN



ADSCRIPCIÓN



ACTIVIDAD QUE DESEMPEÑA Años de Servicio en el Magisterio Nacional



SUJETOS

**CUESTIONARIO No. 1.
LA PRÁCTICA DOCENTE DEL GRUPO**

SEXO _____ EDAD _____
AÑOS DE SERVICIO EN LA SEP _____ EN LA ENSM _____

Instrucciones: De acuerdo a su experiencia docente conteste cada una de las siguientes preguntas:

1.- ¿Cómo concibe Ud. la práctica docente?

2.- ¿Su participación en los cursos de estudios de posgrado generó cambios en su práctica docente?

SI () NO ()

¿En qué sentido?

3.- ¿Se asume Ud. como normalista?

SI () NO ()

a) ¿Qué significa para Ud. ser normalista?

b) ¿Qué elementos constituyen la identidad de ser docente?

4.- ¿Qué implicaciones académicas y culturales genera su práctica docente?

5.- ¿ Su participación en los cursos de estudios de posgrado genera en Ud. otro sentido en su práctica docente?

SI () NO ()

¿Cuál?

¿En qué ha cambiado?

6.- ¿Cómo ubica Ud. al normalismo en el contexto de la educación superior?

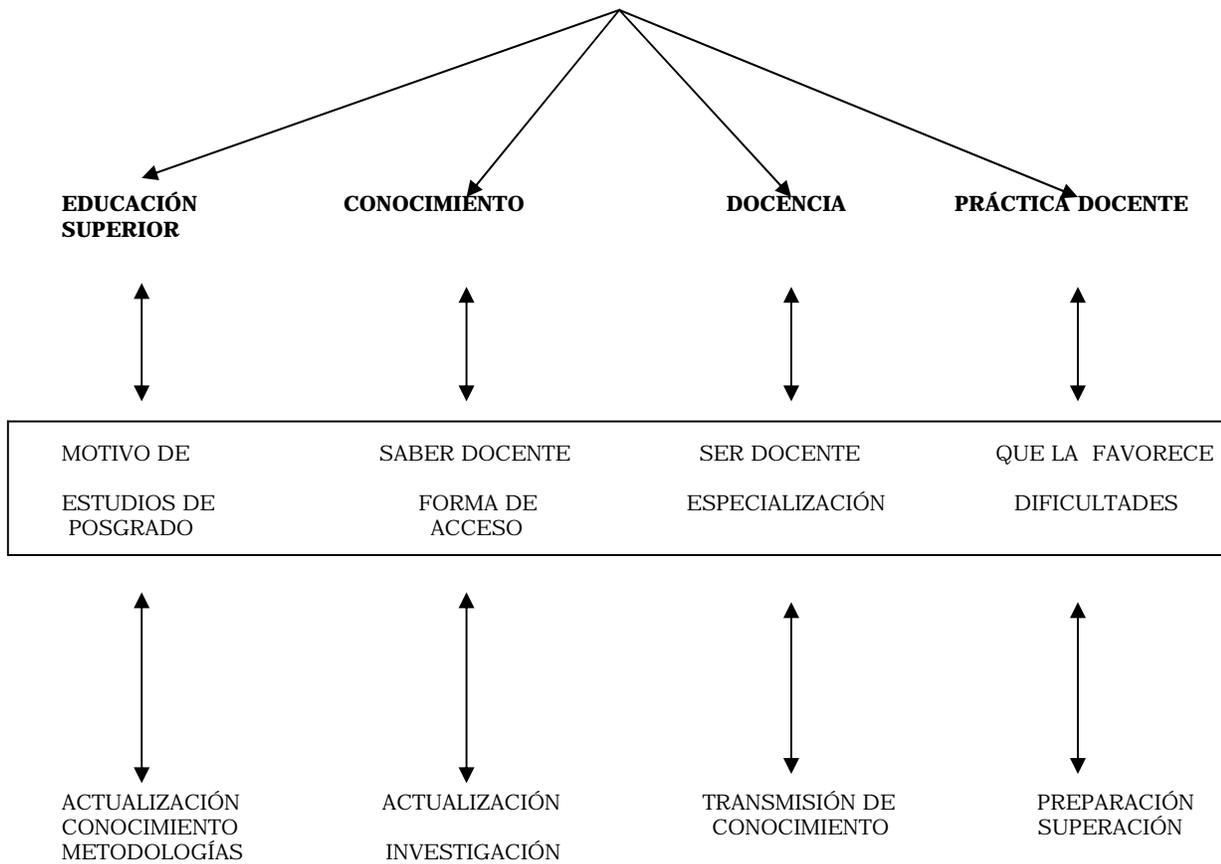
7.- ¿Qué tipo de conocimientos ha desarrollado al participar en los cursos de estudios de posgrado?

8.- ¿En qué sentido es significativa la práctica docente que Ud. realiza?

9.- Describa Ud. una experiencia significativa de su práctica docente

10.- Comentarios de su participación en los cursos de estudios de posgrado y la relación que guardan con su práctica docente

EI SIGNIFICADO DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR



CATEGORÍA: SENTIDO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ALUMNO	MOTIVOS DE INGRESO	EDUCACION SUPERIOR	ESTUDIOS DE POSGRADO
FEMENINO	Nueva orientación en la enseñanza Continuar preparándose	Incrementar conocimientos Adaptarse a las características de la sociedad actual Formadora del nuevo personal	Capacitación del personal docente
FEMENINO	Participar en proyectos pedagógicos	Realizar investigaciones	Actualización
FEMENINO	Conocimientos actuales	Realizar investigaciones	Actualización
FEMENINO	Mejorar la calidad de la práctica docente	Desarrollar la investigación	Elementos pedagógicos, Psicológicos y Epistemológicos
FEMENINO	Saberes actuales Desarrollo profesional	Realización de investigaciones	Actualización
MASCULINO	Formalizar conceptualmente la práctica docente	Recomendaciones didácticas	Superación
FEMENINO	Formación sólida Conocimientos nuevos Alta calidad	Aplicación Creativa de los conocimientos nuevos	Participar en educación superior
CASOS SIN EXPEDIENTES - ENTREVISTA			
MASCULINO	Mejorar la calidad de la práctica docente	Desarrollar la investigación	Actualización
FEMENINO	Mejorar la calidad de la práctica docente	Recomendaciones didácticas Desarrollar la investigación	Actualización
FEMENINO	Mejorar la calidad de la práctica docente	Desarrollar la investigación	Superación
FEMENINO	Mejorar la calidad de la práctica docente	Recomendaciones didácticas Desarrollar la investigación	Actualización

PUNTOS DE ENLACE

ACTUALIZACIÓN
ACCESO AL CONOCIMIENTO
INVESTIGACIÓN

ANEXO 12

CATEGORIA: SENTIDO DEL CONOCIMIENTO

ALUMNO	CONOCIMIENTO	SABER DOCENTE	FORMA DE ACCESO
FEMENINO			
FEMENINO	Teoría	Transmitir correctamente	Actualización
FEMENINO	Experiencia	Conocer la materia y metodologías	Actualización
FEMENINO	Conjunto de teorías, leyes hipótesis del proceso científico	Conocer la materia	Experiencia Investigación
FEMENINO	Lo ya dado	Dominar la materia	Actualizarse
MASCULINO			
FEMENINO			
MASCULINO	Teoría	Herramienta fundamental del docente	Actualización
FEMENINO	Información adquirida que cambia conductas	Adquirir habilidades reflexivas y críticas sobre la práctica	Eventos Aula
FEMENINO	Información recibida	Debe ser científico	Investigación
FEMENINO	Recopilación de datos	Forma de pensar y determina si un maestro en bueno o no	

PUNTOS DE ENLACE

ACTUALIZACIÓN
INVESTIGACIÓN

ANEXO 13

CATEGORIA: SENTIDO DE LA DOCENCIA

ALUMNO	DOCENCIA	SER DOCENTE	ESPECIALIZACIÓN
FEMENINO			
FEMENINO	El saber enseñar y aprender Transmitir conocimientos	Guía del alumno	Facilitar el trabajo docente
FEMENINO	Compartir conocimientos Una actitud que guía y es Retroalimentadora	Respeto Dedicación Formación continua	Superación
FEMENINO	Práctica de la enseñanza	Guiar al futuro docente Asumir un compromiso social	Preparación Mejorar la práctica profesional
FEMENINO	Acto de responsabilidad	Transmite conocimientos	Actualización
MASCULINO			
FEMENINO			
MASCULINO	Desarrollo de habilidades, actitudes	Lograr que el alumno se parezca a uno	Forma de actualización
FEMENINO	Práctica de enseñar conocimientos	Poseer conocimientos, estrategias de a. y e. Para transmitirlos	Actualizar conocimientos, enfoques y metodologías
FEMENINO	Ejercicio de ser profesor	Transmitir conocimientos Ser profesional	Acceder a conocimientos
FEMENINO	Conducción del proceso enseñanza y aprendizaje	Capacidades y aptitudes para enseñar	Mayor rendimiento académico

PUNTOS DE ENLACE

TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS
SUPERACIÓN
ACTUALIZACIÓN

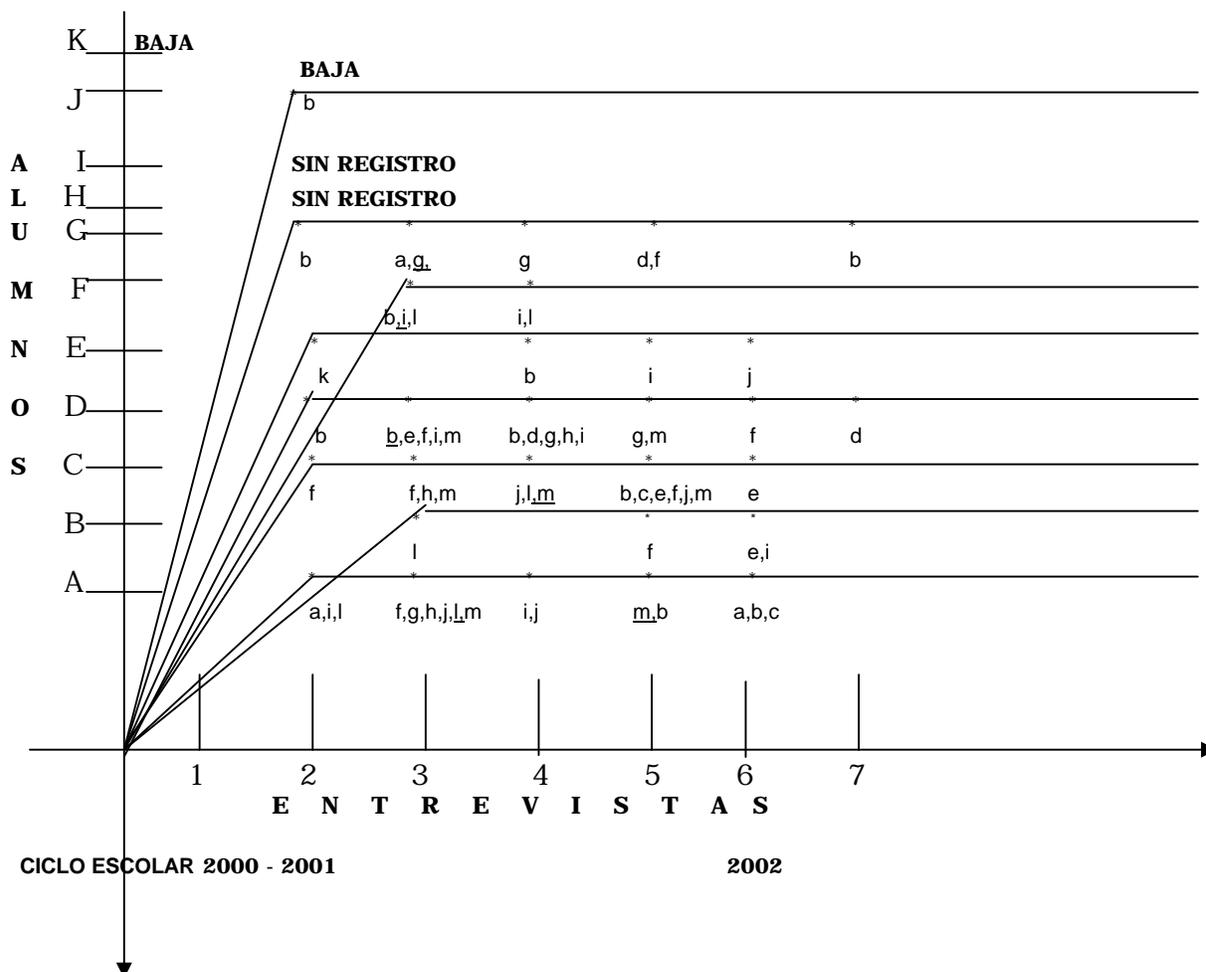
CATEGORIA: SENTIDO DE LA PRACTICA DOCENTE

ALUMNO	PRACTICA DOCENTE	ELEMENTOS QUE LA FAVORECEN	DIFICULTADES QUE ENFRENTA
FEMENINO			
FEMENINO	Dar clase en otra institución	Preparación constante Dominio de la materia	Preparación
FEMENINO	Práctica de metodologías y estrategias actuales	Organizar los conocimientos Conocer a los sujetos, teoría y el lugar de trabajo	Metodologías actuales
FEMENINO	Ejercicio del proceso enseñanza-aprendizaje	Preparación Estrategia de enseñanza	Planeación Características del grupo Actualización Integración Sis. Educ.Sup
FEMENINO	Ejercicio de transmisión	Trabajo en equipo	Estrategias de enseñanza
MASCULINO			
FEMENINO			
MASCULINO	Enseñar conocimientos	Ser expositor Los ejercicios	Trabajo en equipo Atención individual
FEMENINO	Estrategias de enseñanza	Planeación	Evaluación Enfoques metodológicos Estrategias de enseñanza
FEMENINO	Intercambio de experiencias	Buena relación en el grupo Bases teóricas	Metodologías actuales
FEMENINO	Conducir al alumno en su aprendizaje y facilitar la adquisición de conocimientos	Planeación Material didáctico	

PUNTOS DE ENLACE

PREPARACIÓN DIDÁCTICA
METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

PROCESO DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD



- a) EL CONTEXTO POLÍTICO
- b) EL FORTALECIMIENTO DE LAS ESCUELAS NORMALES
- c) EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
- d) LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA Y CONDICIONES EN QUE SE REALIZA
- e) UNA PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE
- f) EL SENTIDO DEL POSGRADO EN LA INSTITUCIÓN
- g) EL SENTIDO DEL GRUPO
- h) LAS PRÁCTICAS DOCENTES
- i) EL COMPROMISO EDUCATIVO
- j) UN MODELO DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS
- k) LAS NUEVAS IDENTIDADES
- l) LOS MITOS
- m) HACIA EL CAMBIO O EL IMAGINARIO DEL CAMBIO

NIVELES DE ANÁLISIS

EL CONTEXTO POLÍTICO

EL FORTALECIMIENTO DE LAS ESCUELAS NORMALES

EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA Y CONDICIONES EN QUE SE REALIZA

UNA PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE

EL SENTIDO DEL POSGRADO EN LA INSTITUCIÓN

EL SENTIDO DEL GRUPO

LAS PRÁCTICAS DOCENTES

EL COMPROMISO EDUCATIVO

UN MODELO DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

LAS NUEVAS IDENTIDADES

LOS MITOS

HACIA EL CAMBIO O EL IMAGINARIO DEL CAMBIO

BIBLIOGRAFÍA

AL MUFTI, In'am. et al. (1997) *La educación encierra un tesoro*. México. Correo de la UNESCO.

ALIN, Christian (1996) *Être fourmateur*. Quand dire c'est écouter. Paris. L'Harmattan.

ANTON, J. et al. (1995) *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca. Amaú.

APPLE, Michael (1986) *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.

ARENDT, Hannah (2002) *La condición humana*. Buenos Aires. Paidós.

ARISTÓTELES (1973) *Ética Nicomaquea*. Ib.VI.Cap.5. Madrid. De. Aguilar.

_____ (1987) *Metafísica*. España. Gredos.

ARRIARÁN Cuellar, Samuel (1999) *La fábula de la identidad perdida*. Una crítica a la hermenéutica contemporánea. México. Itaca.

_____ (2000) *Filosofía de la posmodernidad*. Crítica a la modernidad desde América Latina. México. FFL-DGAPA-UNAM.

_____ (2001) *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*. Colección Textos. No. 23. México. UPN.

_____ (2004) "El concepto de hibridez de Néstor García Canclini", en: *El neobarroco como filosofía latinoamericana*. Texto Inédito. De próxima publicación.

ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Elizabeth Hernández Alvídrez (Coords.) (2001) *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México. UPN.

ARRIARÁN Cuellar, Samuel y Mauricio Beuchot Puente (1999a) *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México. Itaca.

_____ (1999b) *Virtudes, valores y educación moral*. Col. Textos. No. 12. México. UPN.

BAJTIN Mijaíl, Mijáilovich (1997) *Hacia una filosofía del acto ético de los borradores. Y otros escritos*. Barcelona. Anthropos.

_____ (1989) *Teoría y estética de la novela*. Madrid. Taurus.

_____ (1999) *Estética de la creación verbal*. México. S. XXI.

BARABTARLO, Anita y Margarita Theesz (1983) "La investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso", en: *Revista Perfiles Educativos*. No. 2 julio.agosto.septiembre. Nueva Época México. CISE-UNAM.

BERGER, Peter (1994) *Una gloria lejana*. La búsqueda de la fe en época de credulidad. Barcelona. Herder.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1998) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

BEUCHOT Puente, Mauricio (1996) *Analogía Filosófica*. 10/1 (s/r).

_____ (1997) "La filosofía ante el pluralismo cultural", en: *Revista de Filosofía*. UI. México.

_____ (1997b) *Tratado de hermenéutica analógica*. 1ª Ed. México. FFL-UNAM.

_____ (1999) "2. ¿Hermenéutica y analogía?", en: *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Colección Esprit. España. Caparrós.

_____ (2000) *Tratado de hermenéutica analógica*. Hacia un nuevo modelo de interpretación. 2ª. Edición. México. FFL-UNAM. Itaca.

_____ (2001) Seminario de Hemenéutica e Investigación Educativa.1ª. Cátedra Patrimonial en la UPN. México.

BHABHA, Homi (1990) *Nation and Narration*. Londres. Routledge.

BOURDIEU, Pierre (1997) *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama.

_____ (1998) *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa.

BOURDIEU, Pierre (1991a) *El sentido práctico*. México. Taurus.

_____ (1991b) *La distinción*. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid. Taurus.

BOURDIEU, Pierre. et al. (1987) *El oficio del sociólogo*. México. S.XXI.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1978) *Sociología y cultura* México. Grijalbo-CONACULTA.

_____ (1991) *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Laia.

BRUNER, Jerome (1990) *Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza.

CARR, Wilfred (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes.

CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca.

CARRILLO Canán, Alberto (Coord.)(1999) *Hermenéutica analógica y diálogo intercultural*. Puebla. BUAP- CONACYT.

CASSIRER, Ernst (1979) *Filosofía de las formas simbólicas*. Vol. I México. FCE.

_____ (1991) *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. México. FCE.

_____ (1999) *Antropología filosófica*. Introducción a una filosofía de la cultura. México. FCE.

CASTORIADIS, Cornelius (1975) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.2. El imaginario social y la institución. Barcelona. Tusquets.

_____ (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona. Tusquets.

CONPES-SEP-ANUIES (2001) *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional en México*. CONPES-SEP-ANUIES.

CONTRERAS Domingo, José. (1998) ¿Autonomía por decreto?. Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado. (s/r).

CORNEJO Polar, Antonio (1978) "El indigenismo y las literaturas heterogéneas, su doble estatuto sociocultural", en: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. No.7-8.

CHANADY, Amaryll (1997) *Meeting of the Latin American Studies*. April 17-19. Guadalajara. Mexico.

DE CERTEAU, Michel (1996) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. El oficio de la historia. México. UI-ITESO-CFEMyC.

DE LA CAMPA, Román (1995) "Transculturación y posmodernidad: ¿destinos de la producción cultural latinoamericana?", en: *Memorias: Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana*. La Paz Plural. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UMSA.

DE SAUSSURE, Ferdinand (1979) *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires. Losada.

DELORS, Jaques (1996) *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Barcelona: Santillana-UNESCO.

DGENAMDF-DOS-SFy P-CP (2001) *El posgrado que queremos*. Documento de trabajo. México. SEByN-SEP.

DÍAZ Barriga, Angel (Coord.) (1997) *Investigación educativa. 1993-1995*. Instituciones, sistemas educativos y procesos curriculares y de gestión. Tomo I COMIE. CESU. ENEP. IZTACALA. México. UNAM.

DILTHEY, Wilhelm (1978a) *Obras de Wilhelm Dilthey I*. Introducción a las ciencias del espíritu. 2ª. Ed. México. FCE,

_____ (1978b) *Obras de Wilhelm Dilthey V*. Hegel y el idealismo. 2ª. Ed. México. FCE.

DIRECCIÓN GENERAL DE NORMATIVIDAD (2003) *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*. Serie Cuadernos de Discusión. No. 14 Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales. México. SEByN- DGN-SEP.

DOMÍNGUEZ Gutiérrez, Silvia (2003) *Las representaciones sociales que los profesores de primaria tienen del niño*. CUCS. UDG.

DURKHEIM, Émile (1968) *Les règles de la méthode sociologique*. París. PUF.

_____ (1974) *La reglas del método sociológico*. Buenos Aires. La Pléyade.

_____ (1976) *Pedagogía y sociedad 2*. Salamanca. Sígueme.

ECO, Umberto (1998) *Los límites de la interpretación*. Barcelona. Lumen.

ECHEVERRÍA, Bolívar (1998) *La modernidad de lo barroco*. México. Era.

ELIAS, Norbert (1994) *Teoría del símbolo*. Un ensayo de antropología cultural. Barcelona. Península.

ELLIOTT, John (1987) *La investigación acción en educación*. Madrid. Morata.

_____ (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

ESTRADA Sánchez, Carlos. et al. (1987) *Comisión Técnica para la Reformulación de la Operación de los Laboratorios de Docencia*. Documentos de Análisis. México. ENSM.

FERRARIS, Maurizio (2002) *Historia de la hermenéutica*. México. S.XXI.

FERRATER Mora, José (1990) *Diccionario de Filosofía*. Tomo III. y Tomo IV. Madrid. Alianza.

FOUCAULT, Michel (1994) *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1990) *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Barcelona. Paidós.

_____ (1994) "Concientización y liberación. Una conversación con Freire", en: *Antología. El maestro y su práctica docente*. No.12-19. México. UPN-SEP.

FUENTES Molinar, Olac (1980) *Los maestros y el proceso político de la UPN*. Educación democrática. 7. México. UPN.

GADAMER, Hans-Georg (1991a) *Verdad y método*. Tomo. I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca. Sígueme.

_____ (1991b) *Verdad y Método*. Tomo II. Salamanca. Sígueme.

GARCÍA Canclini, Néstor (1990) *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Los Noventa. México. Grijalbo.

_____ (s/a) "La globalización: ¿productora de culturas híbridas?", en: *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*. Argentina-México.

GEERTZ, Clifford (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

GIROUX, Henry (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México. SXXI.

GIROUX, Henry y Peter McLaren (1991) *Sociedad, cultura y educación*. Antología. México. ENEP ARAGÓN-UNAM.

GRENET, Paul (1948) *Les dialogues de Platón*. Rouen. Editions Contemporaines.

GRUNDY, Shirley (1987) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.

GRUZINSKI, Serge (1994) *La guerra de las imágenes*. De Cristobal Colón a Blade Runner (1492-2019) México. FCE.

_____ (1996) *Los caminos del mestizaje*. México. CONDUMEX.

_____ (1999) *La pensée métisse*. París. Fayard.

HABERMAS, Jürgen (1989) *Teoría de la acción comunicativa I*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Buenos Aires. Taurus.

_____ (1992) *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.

HAGGIS, Sheila M. (1992) *Educación para Todos: Finalidad y Contexto*. Monografía I. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien. Tailandia. Francia UNESCO

HEIDEGGER, Martín (1993) *El ser y el tiempo*. Madrid. Planeta-Agostini.

HELLER, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.

IBÁÑEZ, T (1988) *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona. Sendain.

INEGI (2001) *1970-2000. XII Censo General de Población y Vivienda. 2000. Tabulados Básicos*. Aguascalientes. Ags. INEGI. <http://www.inegi.gob.mx/>

KANT, Immanuel (1964) *La filosofía de la historia*. Trad. De E. Estiu. Buenos Aires. Nova.pp.64-65.

_____ (1975) *Crítica de la razón práctica*. Trad. de E. Miñana Villagrasa y M. Morente. Madrid.Espasa-Calpe.

KUHN, Thomas (1991) *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE.

LA BELLE, T. (1975) *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México. Nueva Imagen.

LANDESMAN, Monique (Comp.) (1988) *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México. UAS.

LAPLANTINE, F. y Nouss, A. (1997) *Le métissage*. París. Dominos.

LOUP, Jean (1990) *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Payot.Paris.

MARDONES, José María (1991) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Materiales para una fundamentación científica. Barcelona. Anthropos.

MARTÍNEZ Domínguez, Dolores y Jorge Galeano Massera (Coords.) (1986) *Documentos para el análisis del Proyecto Xochimilco*. Temas Universitarios No. 8. México. UAM-X.

MELICH, Joan-Carles (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Paidós.

_____ (1998) *Totalitarismo y fecundidad*. La filosofía frente a Auschwitz. Pensamiento crítico. Pensamiento utópico. Barcelona. Anthropos.

MERCADO Maldonado, Ruth (2001) *Los saberes docentes como construcción social*. Tesis de Doctorado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. México. DIE.

MERCADO Marín, Laura (2002) *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*. Doctorado en Pedagogía. Tesis. México. FFL-UNAM.

MIRELES, Ortega, Irineo (2003) "La profesionalización del docente normalista en el contexto de modernización educativa", en: *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Memoria Electrónica. México. CMIE-CUCEA-UDG.

MORENO Bayardo, María Guadalupe (2003) *Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. Serie. Cuadernos de Discusión No.5. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México. DGN-SEByN-SEP.

MOSCOVICI, Serge (Comp.) (1986) *Psicología social*. Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales. Cognición y Desarrollo Humano. Tomo II. Barcelona. Paidós.

_____ (1979) *La Psychanalyse. Son image et son public*. Étude sur la représentation sociale de la Psychanalyse. Paris. Press Universitaires de France.

NEGRETE Arteaga, Teresa de Jesús (2003) *Configuración de sentidos sobre lo académico en los orígenes de la UPN. 1978-1980*.

OLBY, Robert C. (1986) *Origins of Mendelism*. (s/r).

OLIVÉ, León y Luis Villoro (1996) *Filosofía moral, educación e historia*. México. FFyL-IIF. UNAM.

ORTELLS (1990) *Gran Diccionario Enciclopédico Universal*. Tomo V. Barcelona.

ORTIZ Jiménez, Maximino (2003) *Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional*. Serie Cuadernos de Discusión No.12. Hacia una Política Integral para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. México. México. DGN-SEByN.

PALMONARI, A. y Doise, W. (Comp.)(1987) *Les Representations sociales. Un nouveau champ d'études*. París: PUF.

PEREDA, Carlos (1999) *Crítica de la razón arrogante*. México. Taurus.

PIÑA, Osorio, Juan Manuel (Coord.) (2003) *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México. CESU-UNAM-PyV.

PLANETA-AGOSTINI (1987) *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales*. Tomo III. Barcelona. PLANETA-AGOSTINI.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1993) *Ley General de Educación*. México. PEF.

_____ (1996)) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México.PEF.

_____ (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Por una Educación de Buena Calidad para Todos. Un Enfoque Educativo para el Siglo XXI. México. PEF-SEP.

PODER EJECUTIVO FEDERAL-SEP (1992) *Programa Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (1989-1994)*. México. PEF-SEP.

POPKEWITZ, Thomas (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid. Morata.

PUIG, J.M. (1993) *Toma de conciencia y habilidades para el diálogo*. Madrid.

REYES Heróles, Jesús (1984) *Escuela Normal Superior de México*. Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la de la ENSM. Cuadernos/SEP. Estatuto Orgánico de la ENSM. México. SEP.

REYES, María Teresa (2002) *La Educación Normal en México. Principales Acontecimientos*. La Carpeta del Maestro. Edición electrónica México. DGENAMDF.

RICOEUR, Paul (1996) *Sí mismo como otro*. México. Siglo. XXI.

_____ (1998) *Tiempo y narración I*. Configuración del tiempo en el relato histórico. México. S. XXI.

_____ (1999a) *Teoría de la interpretación*. Discurso y excedente de sentido. México. Siglo XXI.

_____ (1999b) *Tiempo y narración III*. El tiempo narrado. México. Siglo. XXI.

_____ (2002) *Del texto a la acción*. Ensayos de hermenéutica II. 2ª. Ed. México. FCE.

_____ (2003) *El conflicto de las interpretaciones*. Ensayos de hermenéutica. México. FCE.

RITZER, George (1994) *Teoría sociológica contemporánea*. México. McGraw-Hill.

ROCA, Francesco (1997) *El País Cataluña* (s/r).

ROMO Beltrán, Rosa Martha (2003) *Los espacios de fundación: La carrera de psicología de la Universidad de Guadalajara*. VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria Electrónica. México. CMIE-CUCEA-UDG.

RORTY, Richard (1995) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid. Cátedra.

SAN MARTIN Sala, Javier (1999) *Teoría de la cultura*. España. Síntesis.

SANTILLANA (1983) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México. Santillana.

SCHUTZ, Alfred (1974) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu.

_____ (1978) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu.

SEByN-DGENAMDF (2001) *Programa de Trabajo 2001-2006*. México. SEByN-DGENAMDF. SEP.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (1983) *Diario Oficial*. Lunes 11 de abril. México. SG.

_____ (1994) *Diario Oficial*. Diciembre 16. México. SG.

_____ (1999) *Diario Oficial*. 23 de junio. Artículo 39, fracciones I y II.

_____ (2000) *Plan de Estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria*. 1999. Diario Oficial de la Federación. México. SG.

SEP (1993a) *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México. SEP

_____ (1993b) *Plan y Programas de Estudio 1993*. Educación Básica. Secundaria. México. SEP.

_____ (1993c) *Informe de labores 1992-1993*. México. SEP.

_____ (1999) *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México. SEP.

_____ (s/a) *Situación del enfoque intercultural y de la educación intercultural bilingüe en México*. México. SEP.

SEP-ENSM (1997) *Plan de Estudios de la Especialización en Docencia Superior*. México. SEP-ENSM.

SEP-SESI-DGCMPM (1986) *Los grandes momentos del normalismo en México*. Tomo 2. La educación, el liberalismo, el positivismo y el auge del normalismo. Antología Temática. Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Tercera Época. México. SEP-SESI-DGCMPM.

SEP-SNTE (1997) Anteproyecto elaborado por la Comisión Mixta SEP-SNTE. México. SEP-SNTE.

_____ (2004) Comisión Nacional de Carrera Magisterial. México. SEP-SNTE.

SEP-SSEDF-DGENAMDF (1996) *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. Documento de trabajo. México.

SILLS, David (1968) *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*. España. Aguilar.

SSEDF (1993) *Situación actual de los servicios educativos del Distrito Federal. Hacia una Política Integral para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica*. México. SSEDF.

TORRES, Rosa María (1998) *Qué y cómo aprender*. México. SEP-Biblioteca Normalista.

TRÍAS, Eugenio (2000) *Ética y condición humana*. Barcelona. Península.

UNESCO (2001) *Reunión de Expertos Internacionales sobre la Educación Secundaria en el Siglo XXI*. Beijing. UNESCO.

VICO, Giambattista (1978) *Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones*. México. FCE.

VILLORO, Luis (1997) *Estado plural, pluralidad de culturas*. México. Paidós.

WEBER, Max (1981) *Economía y Sociedad*. México. FCE.