



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO
DIVISION ACADEMICA CHALCO**

**“LA FORMACIÓN DOCENTE, SIGNIFICADOS E
IMPLICACIONES”**

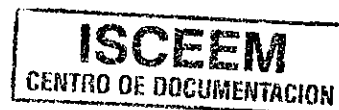
T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA:

JOSÉ MIGUEL NAVA VITE

LICENCIADO EN RELACIONES INTERNACIONALES



COMITÉ TUTORIAL

TUTOR: DR. IRINEO MIRELES ORTEGA

COTUTORES: DR JOSÉ ANTONIO RAZO NAVARRO

MTRA. LIZBETH SÁNCHEZ GONZÁLEZ

CHALCO, MÉX.

NOVIEMBRE DE 2012



AGRADECIMIENTOS

A mis Padres (qepd), agradezco con infinita gratitud sus sabios consejos, sus inigualables ejemplos y su férrea disciplina, que se constituyeron en las raíces y herencia que me han permitido constituirme a través de decisiones propias en el sujeto que hoy soy.

A mis hijos, por ser mi motivo e inspiración, para seguir buscando caminos y veredas que me permitan ser un ejemplo valioso ante sus jóvenes ojos.

A Irma, por su amor, su paciencia, su atención y su comprensión, que me han permitido llegar hasta esta meta, se que sin ella las cosas hubieran sido más difíciles, pero se ha encargado de convertir con sus actos y palabras, un reto muy complicado en un crecimiento constante y satisfactorio.

A Irineo, Toño y Lizbeth, a quienes agradezco infinitamente sus propuestas, comentarios y críticas a este trabajo, pero más les agradezco su sincera amistad, su solidaridad y el tiempo que han invertido para conmigo.





ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	7
I LA COMPLEJIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE	
1.1 Breve introducción	17
1.2 La problematización de la formación docente	19
1.3 Apertura crítica de las categorías de análisis centrales	44
1.3.1 La Formación Docente	45
1.3.2 La Docencia	52
1.3.3 La Formación	55
1.4 La formación docente entre la hermenéutica y la complejidad. El entramado teórico-metodológico	58
1.5 Conclusiones preliminares	69
II LA FORMACIÓN COMO PRODUCTO	
2.1 Breve introducción	79
2.2 Racionalización	81
2.3 Racionalidad y conciencia	86
2.4 Performatividad	89
2.5 Perspectiva conductista del EBC	94
2.6 Conclusiones preliminares	102

III LA DOCENCIA FABRICANTE DE SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA NEOLIBERAL

3.1	Breve introducción	107
3.2	Fundamento cultural. La metamorfosis de la cultura en mercancía	109
3.3	Fundamento epistemológico. El erklären y la síntesis newtoniana	113
3.4	Fundamento Ideológico. El paradigma neoliberal	120
3.5	Fundamento educativo. La docencia, fábrica de subjetividad individualista	131
3.6	Conclusiones preliminares	145

IV LA HÍPER FORMACIÓN DOCENTE

4.1	Breve introducción	153
4.2	La híper especialización. Mercantilización de la formación docente	157
4.3	La híper actualización. Proletarización de la formación docente	166
4.4	La híper integración. Racionalidad de la innovación en la formación docente	177
4.5	La híper certidumbre en la formación docente	188
4.6	Conclusiones preliminares	196

	REFLEXIONES FINALES	203
--	---------------------	-----

	BIBLIOGRAFÍA	217
--	--------------	-----

INTRODUCCIÓN GENERAL

Ese trabajo que hoy se presenta, empezó a tomar desde un principio una inquietud muy diferente a la que aquí se desarrolla, no referimos a la formación en valores, temática que trabajamos en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) por más de diez años, pero en febrero de 2010 nos arremete una duda, siempre que se habla de formación en valores esta sólo es dirigida a los alumnos, sin importar el nivel escolar, entonces nos asaltó una pregunta ¿qué los docentes no requiere de ese tipo de formación?

Al cuestionarnos sobre la formación axiológica en los docentes, esta pregunta nos llevó a otra planteada de la siguiente forma ¿qué relaciones o inconexiones existen entre la formación en valores y la formación docente? Estábamos seguros en ese entonces de dominar ambas temáticas para iniciar una investigación a partir de este cuestionamiento, esta postura que reconocemos como soberbia nos hizo tropezar en varias ocasiones, por lo que decidimos acudir a lecturas sobre hermenéutica y complejidad para ampliar nuestra postura crítica.

Lo anterior nos hizo cuestionarnos ¿en realidad comprendemos de forma amplia y profunda lo que es la formación docente? Al obtener constantemente respuestas que no nos satisfacían del todo, pudimos entender la gran laguna de información en que nos encontrábamos sobre esta temática, entonces decidimos ser más humildes y partimos de una pregunta, según nosotros más sencilla, ¿qué es la formación docente? La cual nos abrió perspectivas, ya que de inmediato nos dimos cuenta que había una gran producción escrita sobre este texto, pero además había múltiples significados e implicaciones, los cuales le otorgaban a la formación docente un sentido complejo.

Pero al repensar a la formación docente de esta forma nos introdujo a una pregunta más precisa, ¿qué significado tiene para los docentes de los diferentes niveles educativos esta categoría? Consideramos que los profesores aludidos se encontraban al igual que nosotros con un sentido de formación docente simple y además restringido,

fundamentando exclusivamente su acercamiento a partir de la política educativa, pero nunca cuestionado desde su realidad política, social y económica, pero en especial desde su realidad como docente.

Consideramos entonces que la importancia de este trabajo consiste exactamente en presentar a la formación docente desde la multirreferencialidad, nos referimos a la amplitud de significados que posee y campos que abarca que le pueden permitir al docente que la lea desde otras perspectivas, abrir posibilidades de entendimiento y comprensión, pero no es todo, sino también escudriñar qué implicaciones tiene en la práctica escolar, en la innovación, en la enseñanza, en la política escolar, en la organización escolar, etc., desde aquí podemos decir que la formación docente es parte de un sistema educativo del que se nutre pero también en donde influye; consideramos que el docente necesita ser consciente de esto para que decida qué es lo mejor para él y para sus alumnos.

Ante este marco decidimos abrir la presente investigación, la cual se fundamenta en dos preguntas centrales, ¿cuáles son los significados e implicaciones que están imbricados en la formación docente y que le otorgan un sentido complejo en la actualidad? Y la segunda, ¿qué entendemos y de qué hablamos cuando hablamos de formación docente en la actualidad? Consideramos que ambas preguntas se relacionan de forma estrecha y que al ir de una a otra y regresar, nos permitirá abrir las expectativas que dieron origen al trabajo que se presenta.

La estructura de este escrito es de cuatro capítulos, a través de los cuales se intenta responder de diferentes formas y posibilidades a las preguntas planteadas. Sabemos bien que lo comentado aquí es cuestionable ya que partimos del hecho de no aceptar verdades últimas, entonces si logramos ser criticados por lo aquí redactado, creemos que hemos llamado la atención de los lectores y uno de los fines de este trabajo se ha logrado, la reflexión sobre algo que nos concierne a todos los profesores; la formación docente.

Esta postura la asumimos desde el primer capítulo, al que denominamos *La complejidad de la formación docente*, en el cual buscamos desarrollar las diferentes concepciones que sobre ella predominan, pero esta búsqueda intenta ser sistemática a través de su profundización, para lo cual recurrimos al estado del arte y en realidad su organización, intención y sentido fue un trabajo arduo, pero que nos redituó cinco ejes de análisis: la formación inicial y continua; el magiscentrismo; el docente informático; el docente competente; y la formación docente del docente, estos ejes ampliaron la perspectiva, pero no fue de tipo cuantitativa, por el contrario, su apertura nos permitió abrir horizontes para convertirla más que en un problema de investigación, en una problematización que nos intrigaba cada vez más.

Estamos consientes que una problematización exige más que el solo análisis del estado del arte, consideramos que se requiere también ubicar el origen en el tiempo de esta problemática, para lo cual hicimos un viaje al pasado y rastreamos documentos como el ANMEB, la LGE, la ACE y el SFCSP, los cuales ampliamos y analizamos en este capítulo y por lo mismo logramos percibir la presencia de postulados propuestos por la OCDE, el BID y el BM, en este examen ubicamos el sentido de la formación docente, pero además la lógica que debe seguir ésta y la misma educación, nos referimos a algo que se escucha hoy con naturalidad; eficacia, eficiencia y calidad.

Discurso que no desconocemos como docentes, pero se ha naturalizado tanto que parece sencillo a primera vista, en realidad éste es el problema, pues lo anterior permite su aceptación tácita, pero profundizando un poco se percibe con relativa facilidad que esta lógica está dominada por el pensamiento de la ciencia clásica, el cual tiene como principal presupuesto la relación causa-efecto, al encontrar lo anterior nos internamos sobre la crítica a ésta, lo cual nos llevó a encontrarnos con la existencia de un movimiento diferente y que además se le opone, al cual se le conoce como moderno, éste tiene como base el diálogo experimental y que remite a la posibilidad de hablar de una alianza entre la explicación y la comprensión del mundo, así como entre la teoría y la práctica.

Es importante reconocer, que esta dualidad de pensamientos también recorre toda nuestra investigación. pero además nos enfrenta a una posible contradicción epistémica: para enfrentar esto asumimos una postura teórica y metodológica que creemos nos ayuda bastante, nos referimos a un entramado construido entre la filosofía hermenéutica y la teoría de la complejidad, debido a que la primera cuestiona con fuerza al pensamiento único y a la verdad absoluta, por su parte la complejidad hace lo mismo con el pensamiento simple, que en su interior contiene una realidad lineal basada en la relación causa-efecto, podemos decir que en este capítulo expresamos ampliamente nuestra postura crítica, que más que abrir propuestas, busca develar aquello que está oculto y naturalizado.

A partir de esta postura es que se decidió hacer lo siguiente: analizar por separado formación y docencia para luego reconstruir lo que se puede entender por formación docente, en sí ésta es la estructura de este trabajo, pues en el capítulo dos se abarca la formación, en el capítulo tres la docencia y en el capítulo cuatro a la formación docente, pero el camino no es lineal, ya que logramos percibir como el sentido simple y causístico domina la realidad social y por ende la educativa, por lo que decidimos recurrir a la complejidad en donde predomina la simplicidad, e introducir la interpretación en donde sólo se acepta el sentido único, esto de nuevo puede entenderse como una contradicción epistémica, pero es la base de nuestra propuesta crítica.

Con esta postura nos integramos al capítulo dos, al cual denominamos *La formación como producto*, el título no es casual, durante la investigación percibimos que se ve a la formación como el producto de un largo proceso de escolarización, encontrando constantemente la siguiente fórmula: la formación es producto de un largo proceso, por lo que la escolarización es la causa y la formación es la consecuencia, en otras palabras, al egresar un sujeto con estudios de la escuela también egresa formado, por lo que se le percibe a éste como un producto ya terminado.

Este supuesto nos hizo ver hacia el interior de la escuela y ubicamos frases en los cuales los docentes, sin importar el nivel, afirman categóricamente que ellos forman a

sus alumnos en lo que sea, en competencias, en habilidades, etc., es más, con presunción se les llama a los profesores de escuelas normales formadores de los formadores, esto nos permite entender por qué cuando los segundos llegan a sus escuelas, lo hacen afirmando que ellos ya están formados y que por lo mismo ya están listos para formar a sus alumnos, lo comentado nos introdujo a proponer como categoría de análisis para este capítulo a la formación como producto, pero no dejamos las cosas así, decidimos introducirnos en la racionalidad sobre la que se sustenta.

Analizando el lenguaje en la realidad escolar en su uso cotidiano, en el cual al alumno ya se le ha formado explícitamente en competencias, se afirma que es una demanda que hace el sector productivo, acriticamente también se asevera que esto mismo demanda la sociedad, entonces al estudiar para ser profesor introduce al sujeto en esta misma dinámica, es decir, debe licenciarse de su escuela formado como un docente competente en competencias docentes, reconocemos al menos que egresa con una gran cantidad de conceptos relacionados con esta postura, lo cual no significa que comprenda los mismos para un uso con sentido reflexivo en su futura actividad.

Por las razones ya comentadas, en este segundo capítulo buscamos dejar al descubierto la racionalidad que está atrás de la formación como producto, así también como el tipo de conciencia que se demanda se tenga pero que no se hace explícita y que por lo mismo pueden estar ambas oscurecidas por la irreflexibilidad, este mismo análisis lo tendremos en el enfoque basado en competencias, al que consideramos tiene una postura conductista y que al igual se oculta en el discurso educativo.

Entonces si decidimos que la formación como producto se realiza en el proceso escolar, se hace necesario entender cómo deben ser tanto la escuela como la docencia para lograr lo anterior, lo cual nos lleva directamente al capítulo tres, denominado *La docencia fabricante de subjetividades en la escuela neoliberal*, en este título ya se presentan al menos en el nombre, los tipos de escuela y docencia a analizar.

Por la postura que manejamos, no podemos ver a la escuela simplemente como tal, es aquí donde se tomó la decisión de abrirla críticamente, para ello se proponen

cuatro fundamentos: cultural, epistemológico, ideológico y educativo, los cuales le permiten presentarse a esta institución como un todo organizado, pero estos fundamentos además de abrir críticamente al escuela también abren a la docencia.

Al aceptar lo anterior, no puede dejar de analizarse cómo se organiza el currículum, el cual requiere ser prefijado por el sentido simple que domina en la escuela. además, sabemos que en él está introducido los saberes que el alumno necesita asimilar para convertirse en un ser competente y culto, en este sentido la escuela es considerada sólo como transmisora de cultura, hecho que la convierte en algo que va de un lugar a otro y que tal vez, por el mismo motivo se pueda comprar y vender, por estas razones nos introducimos a la metamorfosis de la cultura en mercancías, postulado central del primer fundamento.

Aquí es donde se encadena el fundamento epistemológico, ya que la cultura se compone por conocimiento socialmente aceptado, ante lo cual nos preguntamos ¿qué tipo de conocimiento predomina en la escuela y en su organización? Poco a poco nos fuimos dando cuenta que en la escuela dominaba el *erklären* por lo que es traído al presente, ya que éste fue la base de la postura galileana de la ciencia, además de la síntesis newtoniana, también encontramos que su comprensión es nula y su aceptación es acrítica, pero que se promueve a través de una ideología que la justifica, esto se analiza en lo que hemos denominado el fundamento ideológico. el cual busca otorgarle un sentido muy preciso y acotado al proceso educativo.

Para finalizar este capítulo, nos introducimos a la práctica docente para tener una visión más amplia de la misma, ya que en la escuela se trabaja con sujetos no con objetos, entonces el problema se amplía, pues si queremos organizar la práctica docente desde el currículum para que los alumnos piensen, decidan y actúen de una forma fija, necesaria y prefijada, entonces la relación docente-alumno tiene una perspectiva muy precisa, es a este análisis al que denominamos fundamento educativo, lo cual no se dice en el discurso oficial y no está en los Planes y programas actuales, pero si está presente en la cotidianidad escolar y áulica.

Los análisis hechos sobre la formación como producto, así como sobre la docencia y la escuela nos llevan a proponer una forma de entender la formación docente a la que denominamos híper, reconocemos el problema y críticas que nos trajo su uso, pero a la vez sentimos que se pudieron abrir perspectivas para entenderlo, por lo que en la primera parte del capítulo denominado *La híper formación docente*, la discusión crítica de su contenido es un primer reto para la argumentación y la contra argumentación.

Salvado este punto decidimos introducir el pensamiento entrópico en esta categoría y realizamos una división, por lo que se hablará de híper especialización, híper actualización, híper integración e híper certidumbre, aclaramos que el orden en que están mencionadas no implica su importancia, todas ellas se imbrican para tratar de comprender lo que hoy se entiende por formación docente y un primer punto no es verla como un todo indivisible, sino como una unidad multirreferencial, cuestión que discutiremos más ampliamente.

Cuando se analiza la híper especialización se relaciona con la mercantilización de la formación docente, pero también con el vocacionismo, su interacción es con la intención de relacionar y a la vez abrir críticamente a la especialización extrema; muy cercana a esta categoría se ubica la híper actualización, que analíticamente relacionamos con la proletarización docente, es decir, vemos como el docente al estar en constante actualización extrema que le demanda la política educativa, se aleja de su esencia, entonces ya no es reconocido como intelectual o profesional de la educación, sino como un técnico de la misma, por lo que como tal se le reconoce y como tal se le paga, en otras palabras, la proletarización es mucho más compleja que ganar poco y no ser reconocido socialmente.

Más adelante se trabajará a la híper integración y su relación nada lineal con lo que llamamos racionalidad de la innovación, si bien hemos escuchado que existe la demanda constante en la escuela del trabajo en grupo, lo cierto es que tampoco hay condiciones para ello, las desigualdades son tan marcadas que es un espacio en donde

pocos se sienten superiores sobre la mayoría y las razones pueden ser muchas, lo importante para nosotros es que la separación impuesta acríticamente alimenta la desigualdad.

Frente a lo anterior la simulación es un hecho que se da normalmente en la escuela, el superior simula aceptar al inferior, pero con la intención que éste poco a poco asuma el modelo dominante para evitar ser excluido, podemos ver una perspectiva incorporacionista de lo diferente, exactamente por aquí va el análisis de la hiper integración.

Existen aspectos que se tienen que asumir, aunque no se les comprenda, para que se esté dentro de la mayoría, uno de ellos es el lenguaje poco profundo de las competencias y que puede implicar la opacidad del mismo, otro es la obsesión por la innovación, sobre esta última se ha insistido tanto que lentamente se ha constituido en algo cotidiano e independiente de la escuela, podemos decir que tiene su propia lógica y que la impone a los procesos escolares sin tomar en cuenta su diversidad y complejidad, esto es a lo que hemos denominado la racionalidad de la innovación y la forma en que se impone es a través de la hiper integración.

Podemos finalizar diciendo que a lo largo de ésta investigación, la racionalidad técnico-instrumental atraviesa las categorías de análisis centrales como formación, docencia y formación docente, pero no es todo, también logra que se instituya en la escuela un sentido simple para aceptar y entender estas categorías, de tal forma podemos considerar que en este espacio domina el paradigma de la simplicidad, sostenido en un pensamiento lineal y desde éste se entiende a la actualización y a la capacitación. los cuales son el antecedente de la profesionalización, el cual es su producto y conlleva a otro con las mismas características, la formación docente.

CAPÍTULO I.

LA COMPLEJIDAD DE

LA FORMACIÓN

DOCENTE

•

•

•

•

CAPÍTULO I. LA COMPLEJIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Al considerar la idea de Claude Bernard: "La ciencia debe siempre explicar la vaguedad y complejidad mediante ideas más claras y más sencillas"; entonces la complejidad está compuesta de muchas cosas sencillas, que requieren dialogar en un constante ir y venir a través de puentes, en un persistente intercambio donde se dan encuentros y desencuentros, para deshacer malentendidos y reinterpretar; este arte de interpretar se llama hermenéutica; hoy precisamos mucho de la hermenéutica y el camino es leer, dialogar, interpretar y deshacer malentendidos.

1.1 Breve introducción

En este primer capítulo denominado la complejidad de la formación docente, intentamos introducirnos de una manera profunda a esta temática, buscando comprender la concepción que sobre ella predomina, es por esto que consideramos como primer paso convertirla en un problema o mejor dicho construir su problematización, para lo cual vamos en un primer momento a tratar de aclarar lo que entendemos por esto.

Consideramos que un elemento importante para lograr lo anterior, consiste en buscar aquello que ya está escrito sobre lo que vamos a trabajar, pero no es todo, sino además organizarlo para que tenga un sentido y una intención para este trabajo, razón por la cual decidimos en este primer capítulo introducirnos al estado del arte sobre la formación docente, buscando rescatar y reconstruir algunos sentidos de ella, por lo cual construimos cinco ejes de análisis titulados la formación inicial y continua, el

magiscentrismo, el docente informático, el docente competente y la formación docente del docente, que analizaremos al inicio de este capítulo.

No podemos olvidar que la formación docente que reconocemos no surge por casualidad ni tiene un origen divino, suposición que nos obliga a hacer un breve recorrido al pasado para ubicar este posible origen, consideramos que hay acuerdos y documentos como son el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la Ley General de Educación (LGE), la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en México (SFCSP) y que en sí mismos retoman las propuestas hechas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) al Gobierno mexicano para la organización de la educación, en donde de forma precisa se establece el sentido y la intención de la formación docente.

Así, después del análisis del estado del arte y del origen histórico de la formación docente, nos podemos dar cuenta que en los dos puntos comentados predomina una forma de pensamiento de la ciencia denominado clásico, el cual buscamos comprender con la intención de entender sus principales supuestos, de entre los que resaltan la relación causa-efecto en todo los procesos sobre los que se impone esta postura.

No podemos dejar de adentrarnos, con la intención de comprender, a la crítica que se le hace a esta postura, por lo cual intentamos también desarrollar lo que se conoce como el pensamiento moderno de la ciencia, el cual tiene como base el diálogo experimental, es decir, lograr una alianza entre el modelaje y la comprensión del mundo actual, aliando también a la comprensión con la explicación, así como a la teoría con la práctica, abriendo la perspectiva de una posible fusión de horizontes, aquí es permisible percibir la posibilidad de una contradicción epistémica que a través del capítulo trataremos de abrir y aclarar.

Lo anterior nos lleva a la intención de agrietar de forma crítica nuestras categorías centrales, una de ellas es la formación docente y tratando de profundizar,

hacemos lo mismo sobre docencia y formación con la intención que al imbricar estas dos últimas, pueda la primera ser presentada de una forma más profunda, pero en este capítulo analizamos primero a la formación docente, se pasa a la docencia y por último a la formación, sólo para abrir bocado, ya que la parte fuerte será en el contenido de toda la tesis, pues la formación, la docencia y la formación docente serán los capítulos dos, tres y cuatro respectivamente.

Al final de este capítulo presentamos nuestra propuesta teórico-metodológica, en donde de forma entramada retomamos a la hermenéutica y a la teoría de la complejidad, consideramos esta postura la más acertada para este trabajo, ya que la hermenéutica cuestiona el pensamiento único y verdadero, y la complejidad hace lo mismo con el pensamiento simple que se sustenta sobre una observación lineal de la realidad, buscando con lo anterior ser capaces de asumir una postura crítica que devela sobre la ya comentada complejidad de la formación docente.

1.2 La problematización de la formación docente

Somos sensatos al reconocer que la formación docente en la actualidad, puede abarcar múltiples significados así como una gama muy amplia de implicaciones, que pueden reducir su contenido a un curso de tres o cuatro horas o ampliarlo a toda una vida de experiencias, reflexiones y crecimiento como personas y a la vez como docentes; esta característica es lo que hace introducirnos en este campo, porque al mismo tiempo que es atrayente, también causa temor y curiosidad, por su inmensidad y complejidad que presenta, entonces tratando de sentar claro lo que buscamos, hacemos un primer intento por problematizar a la formación docente.

Estamos conscientes que la problematización no sólo consiste en plantear preguntas, implica un proceso más complejo y amplio, primeramente se requiere una actitud reflexiva, crítica y abierta ante un conocimiento que se extiende como vasto ante nuestro horizonte, pero que al mismo tiempo se ha naturalizado, ante lo cual se vuelve

necesario un análisis profundo, el cual nos puede traer tanto aciertos como desaciertos, camino que también puede llevarnos a reconocer nuestras deficiencias teóricas, por lo que problematizar no sólo es la oportunidad de tener una aproximación consciente a nuestras categorías de análisis centrales, sino que también es origen y parte del proceso de formación como investigador.

Se puede decir que la problematización surge cuando el sujeto investigador detecta lo que sabe y no sobre el conocimiento existente en su cotidianidad, que algo le hace falta o sobra algo, encuentra contradicciones teóricas y prácticas entre los enfoques aceptados, percibe el desconocimiento del por qué se hace lo que se hace, es decir, se detectan sinsentidos, se observa la incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace, lo que lleva a vicios de información y los cuales pasan desapercibidos si sólo se les admite desde la cotidianidad y justificándose exclusivamente desde el sentido común.

Tratar de abrir la naturalidad y poner en tela de juicio el sentido común, es en sí ya problematizar, porque implica acercarse al objeto estudiado desde diferentes perspectivas o ángulos interpretativos y aunque algunos de ellos pudieran verse como contradictorios no es posible eliminarlos, entonces una postura crítica es ver al objeto de estudio desde adentro y desde afuera, en un constante distanciamiento y acercamiento, por lo que problematizar necesariamente lleva reconocer que hay áreas o campos del conocimiento que parecieran ajenos al objeto de estudio, pero que desde una perspectiva de estudio abierta no lo son.¹

Por lo disertado arriba, consideramos que para construir una problematización que nos permita profundizar en nuestro reto de estudio, es importante recurrir al estado del arte sobre la formación docente, así como también tratar de ubicar dónde se originó o qué rige el discurso que predomina sobre nuestro objeto de estudio; también es necesario ir esbozando la postura teórica y metodológica que responda a sus preguntas y necesidades, y por qué no, una problematización profunda y construida asertivamente, puede darnos la pauta para la organización más adecuada de un capítulo.

¹ García-Córdoba, La problematización, pp. 35-49.

Por lo comentado, reconocemos que existe una amplia producción sobre la formación docente, la cual ha sido discutida desde diversos enfoques y posturas presentados en libros, artículos, páginas virtuales y tesis, que van desde meras reflexiones de prácticas y experiencias individuales, hasta análisis críticos, económicos, políticos y educativos, entonces, al existir esta gran producción e introducirnos en ella, nos vimos en la necesidad de organizarla, para que se convirtiera en una fuente de saber sobre nuestro objeto de estudio.

El organizar lo anterior dio pie a hablar de posturas, las cuales se fueron alimentando a través de la investigación bibliográfica, a éstas las hemos organizado en breves pero sustanciosos discursos o ejes de discusión, construidos a partir de similitudes e intenciones de los escritos, los cinco ejes desarrollados son: la formación inicial y continua; el magiscentrismo; el docente informático, el docente competente y la formación docente del docente.

El primer eje de discusión denominado la formación inicial y continua, hace referencia a los escritos que asumen la siguiente postura; cuando se habla de formación docente, no se puede dejar de lado el momento en el que el sujeto interesado ingresa a estudios normalistas o universitarios en la especialidad de pedagogía o educación, con la intención de introducirse en este campo, a este lapso de estudio y de preparación es al que se le ha llamado formación inicial, en el cual se le introduce teóricamente.

Pero además este campo tiene también diversas aristas, pues en estos estudios se ahondan sobre la didáctica más adecuada para este tipo de instituciones, la formación de los mismos formadores, la relación entre planes de estudio de este nivel, con los planes y reformas de los niveles a donde van a realizar su práctica profesional los futuros docentes; aún hoy en día, son muchas las discrepancias y poco los acuerdos sobre este rubro, lo que sí se puede aceptar, es que para ser docente se requiere de una amplia preparación y formación y aunque nunca ha sido fácil esta profesión, es importante reconocer que socialmente si se le calificó de sencilla por muchos años.

Ahora bien, una constante preocupación de lo escrito arriba, es que los sujetos al egresar de estas instituciones e ingresar al campo laboral. las demandas son diferentes y en ese momento, ya en su contexto profesional, se le demanda al ahora ya docente, que acuda a jornadas de actualización, cursos, talleres, conferencias, diplomados y hasta a estudios de posgrado. con la intención de que se actualice y capacite para ser un mejor docente, que responda a las necesidades cambiantes de los alumnos, de las autoridades escolares y de la misma sociedad, a estos estudios y conjuntamente con su práctica docente es a lo que se le llama formación continua.

En este eje de discusión ubicamos dos posturas sobre estas formaciones, la primera afirma que la inicial es primera y de forma lineal le sigue la continua, una segunda posibilidad es que son diferentes y que poco tienen que ver, por lo que la inicial enfrenta al individuo a una escolarización y actúa en base a su lógica y la segunda tiene que responder frente a lo laboral donde la lógica es diferente, se ha llegado a afirmar que lo visto y aprendido en la escuela Normal poco o nada le sirven al docente en su práctica laboral.

Desde esta postura podemos observar que la formación docente ya no es una y menos es todo, vemos como es dividida, pero además observamos cómo estas formaciones puedan estar estrechadas linealmente o enfrentadas de forma excluyente, lo que sí se puede observar es que el sujeto convertido en docente, es el centro de atención tanto en la Normal como en la escuela que labora, lo que da pie al siguiente eje de análisis, el magiscentrismo.

Este eje considera al docente como el principal actor, veamos por qué, consiste en centrar la atención del profesor en la enseñanza y el aprendizaje y en su relación, en este caso se le solicita que se forme para que sea responsable de estos procesos, los vigile en todo su recorrido, es decir, que los planifique, los organice, los aplique y los evalúe, con la intención precisa de que el aprendizaje y la enseñanza sean significativos para el alumno a través de su práctica docente.

Además por ser el actor principal en la escuela, se le solicita constantemente su capacitación y actualización, es decir, que tengan una formación continua sobre campos específicos como: aprender y aplicar didácticas novedosas para enseñar a leer y a escribir, para enseñar valores, para enseñar matemáticas, etc., y así sea capaz de enseñar y formar a sus alumnos en una cultura ecológica, que el mismo aprenda a investigar, aprenda a ser un gestor escolar, etc.

A pesar de las críticas al papel central del docente, esta postura lo mantiene como el actor principal del aprender y del enseñar, pero además es importante que demuestre con evidencias que lo sabe hacer, es decir, todo lo que aprende, debe tener como fundamento la postura empírica y aunque constantemente se le invita a que comprenda y reflexione sobre lo que aprende, lo que se le pide en última instancia, como actor principal del proceso didáctico son resultados.

Pareciera ser que el docente que se vuela experto en planes, organización, aplicación y evaluación del proceso didáctico, es un docente capaz y eficiente, pero sucede que además de lo anterior, en la actualidad necesita estar actualizado en otro campo, en la informática, los resultados que se le solicitan hoy demandan una lógica o mínimo una presentación desde esta disciplina, entonces requiere el manejo de programas informáticos, de la enciclopedia, de las TIC's y otros más, que se encuentran presentes más en el discurso educativo que en la realidad de las escuelas y más en aquellas de poca o nula infraestructura para estos procesos, a pesar de esto se puede decir que una formación continua aceptable conjuntamente con el magiscentrismo, lleva a que el docente se convierta por la necesidad de la modernización en un informático de la educación.

Entonces, en un tercer eje de análisis encontramos al docente informático, existe un discurso muy actual y que está en boga en las escuelas y en la sociedad y el cual tiene que ver más específicamente con la actualización, en éste se afirma que el docente hoy en día necesita conocer, prepararse y dominar los principios de la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información y la globalización, y en base a ellos actuar

en el aula, esta postura es reducida hacia el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, conocidas comúnmente como TIC's.

Se propone hacer del docente un conocedor, un ejecutor y en lo posible, hasta un experto, en el dominio de toda una infraestructura computacional (cañón, pizarrón virtual, computadoras, etc.), esta postura parte del supuesto que llenando el aula de estos artefactos, se resolverán los problemas de aprendizaje y enseñanza, ya que se considera a la tecnología como el medio más adecuado, si no es que el único, capaz de atrapar el interés del alumno, hecho que devalúa. desde nuestro punto de vista, el papel de docente, lo cual importa poco si se logra evitar su deserción y reprobación, entonces el fin último de esta postura, es el interés preciso que tiene la administración educativa, elevar estadísticamente el nivel de aprovechamiento.

Con este discurso estamos frente a una relación causística, es decir, a mayor tecnología se inserte en el escuela y en las aulas, mejores aprendizajes y resultados se obtendrán en los alumnos, el problema es que en México más de la mitad de las escuelas no cuenta con una infraestructura computacional, en muchas de ellas no cuentan ni con luz eléctrica y teléfono, a pesar de estas carencias el discurso no se cambia, porque es parte de la política dominante, la cual no ve a los sujetos sino sólo le interesan los procesos y resultados, pero no es todo, también afirma que sólo un docente actualizado puede ser un docente competente.

Lo anterior nos introduce a otro eje de análisis, el cual tiene que ver con la fuerza del discurso del docente competente, en el cual se introduce el punto de vista de las competencias, postura que se ha incrustado en la escuela desde la empresa y con lo cual se ha traído su gramática, su lógica y el tipo de resultados que se esperan, en este sentido se entiende por qué el uso de la computadora es central en un proceso educativo dominado por las leyes del mercado que reclama constantemente resultados.

Sobre el punto anterior ha habido ya bastantes discusiones, hecho que a nuestro juicio ha traído confusión y problemas en su aplicación en la escuela, principalmente porque el lenguaje mercantil es casi incompatible con el lenguaje pedagógico-educativo

y lo mismo sucede con sus resultados, porque no es lo mismo hablar de una mercancía que de la formación integral de un alumno, pero a pesar de lo anterior, de forma velada y oculta el camino de la escuela es trazado por la inercia del mercado.

De esta forma las competencias empresariales, son trabajadas en el ámbito educativo como un discurso oficial y obligatorio, esta tendencia tiene tanta fuerza, que desde esta postura se han construido las competencias profesionales del docente, las cuales son aglutinadas y descritas en el perfil de egreso del Plan de estudios de las escuelas normales en México, éstas se agrupan en cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela².

Estos campos o bloques de competencias docentes, tienen además una demanda muy específica, introducir en su ámbito laboral la creatividad e innovación didáctica, que implique el respeto a la diversidad, las cuales se deben tomar en cuenta para lograr el cambio, en el cual se rescata, al menos en el discurso, el potencial didáctico que tienen el error y el conflicto, pero aclarando que en la cotidianidad escolar, al primero hay que evitarlo y al segundo hay que darle solución, esto también en el marco y fomento de competencias en los alumnos.

Es importante reconocer que al desarrollar los ejes de análisis denominados formación continua, magiscentrismo, docente informático y docente competente, nos da pauta para tener una perspectiva de lo amplio que es el último eje denominado la formación docente del docente, pareciera que aglutinando lo deseado en los ejes anteriores, es a lo que específicamente se le ha llamado profesionalización, y a la cual puede acceder sólo a través de la actualización y la reconocida, como política educativa, la capacitación docente, y aunque discursivamente se le pida analizar, criticar y dar puntos de vista desde posturas cualitativas, generalmente todos los procesos mencionados sólo son registrados y aceptados a través del crisol de la política educativa.

² SEP, Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación primaria, pp. 31-35.

Podemos decir que la profesionalización, la actualización y la capacitación al ser considerados como política educativa, son partes integrantes de cómo la formación docente se entiende hoy y por lo mismo tienen un gran ámbito de complejidad no reconocida; desde lo más profundo deseamos asumir una postura donde se pueda vislumbrar una práctica docente crítica, que implique cuestionar lo establecido, partiendo de una ética profesional docente basada en el compromiso, el respeto y la responsabilidad, pero ante la realidad que se nos opone, esta postura más abierta y humana lamentablemente pierde fuerza.

En sí, estos tres elementos integrantes de la formación docente, son simplificados en el momento en que son referidos únicamente como parte de la política educativa y de esta forma es fácil entender, como se les impone esta visión a los docentes, a través de invitarlos y si no de obligarlos a la asistencia a cursos, talleres y posgrados, los cuales otorgan puntos, que al sumarlos le permiten ingresar a carrera magisterial o docente y tener un mayor ingreso económico, esto no es desdeñable, el problema es su reducción soberbia en este sentido.

Lo anterior nos abre dos universos, en uno de ellos se maneja un discurso crítico y muy reflexivo sobre la formación docente, el cual implica un crecimiento intelectual y profesional de los docentes, teniendo la posibilidad de tomar decisiones en la organización y uso del Plan de estudio de acuerdo a las necesidades particulares de sus alumnos y de su escuela; otro discurso que parece está oculto es lineal y autoritario, la formación docente solo es actualización y capacitación, reclamando de él un uso técnico de sus saberes y dejando la toma de decisiones a expertos e investigadores ajenos a las necesidades particulares de las escuelas.

El análisis de estos discursos sobre la formación docente, provocan un manido de dudas que asaltan la reflexión, la cual nos pone a pensar que a pesar de todas las producciones mencionadas y formalmente realizadas, en las que también se incluyen propuestas académicas, siguen existiendo problemas para los docentes muy complicados y además recurrentes en las escuelas, como pueden ser dudas epistemológicas, lagunas

de conocimientos, prácticas mecánicas en el aula, profesores que se encuentran fuera de carrera docente y carrera magisterial, verticalidad en las relaciones directivos-docentes y docentes-alumnos, imposibilidad de comprensión de las nuevas reformas educativas por parte de los docentes y autoridades.

Aquí nos encontramos frente una situación difícil; varios si no es que todos los problemas arriba mencionados son vistos con naturalidad en la escuela, en los cuales no se profundiza, a lo más sólo se habla por encima de ellos, esta situación nos permite entender por qué el contenido de la categoría formación docente tiene un manejo reducido, a pesar de que en la actualidad se han dado cambios importantes y estructurales en lo político, lo social y lo cultural, ejemplo de ellos son el neoliberalismo, la posmodernidad, la globalización, la aceptación del pensamiento llamado irracional y la complejidad en las ciencias entre muchos otros.

Consideramos que estos cambios han transformado en varios sentidos a la sociedad mexicana y a los mexicanos, pero pareciera que estas transformaciones sólo se han dado al exterior de la escuela y del sistema educativo mexicano, ya que dentro de estos espacios, se siente como si el tiempo se hubiera detenido, tanto así que el discurso que hoy se escucha sobre la formación docente, es muy semejante al que se dibujó en mayo de 1992, en el sentido que la formación docente es constantemente encasillada y referida sólo como capacitación y actualización.

Este discurso al que se hace referencia, fue establecido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se puede decir que instauró y formalizó el paradigma que ha dominado a la escuela mexicana por 20 años, expresado en tres palabras, eficacia, eficiencia y calidad, en este marco es entendible que la formación solo se perciba a través de la capacitación y la actualización, convirtiendo a la formación docente en un factor determinante para el desarrollo de la educación básica en México.³

³ SEP, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, pp. 2-6.

Tomando en cuenta lo anterior y rescatando la perspectiva de la búsqueda de mejoramiento de la educación básica, conjuntamente con la calidad y eficacia exigida a los sistemas educativos por el mercado y los organismos internacionales, sin olvidar el marco neoliberal en el que nos encontramos, a la escuela se le demanda un modelo que responda a la formación de capital humano, pero con una perspectiva técnico-economicista, lo anterior trajo consigo las reformas a la educación y a los sistemas educativos, es decir, cambios en el currículum y enfoques técnico-pedagógicos, así como cambios en la gestión escolar.

Es importante reconocer que estos cambios mencionados, al menos en nuestro país, fueron causa y consecuencia del ANMEB, entonces este acuerdo se puede considerar como un ícono pero además como un parteaguas de la política educativa mexicana, su importancia radica en que fue aceptado y firmado por los gobernadores de los Estados y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organización gremial de docentes más grande de México.

Este acuerdo adquirió también gran importancia, porque dentro de sí mismo desarrolla grandes líneas sobre política educativa, la primera se centra en la Reorganización del sistema educativo, teniendo como meta la descentralización de los servicios educativos de nivel básico, es decir, preescolar, primaria, secundaria y educación normalista, entendida esta última como formación docente para los tres primeros niveles mencionados.

La segunda se refiere a la Reformulación de contenidos y materiales, que significó para el nivel básico regresar a la organización por asignaturas y con un enfoque pedagógico constructivista; y en tercer lugar en la Revaloración de la función magisterial y que impacta más directamente en este trabajo, porque resalta dos puntos importantes en relación a los docentes, mejoramiento de sus condiciones materiales y

salariales y además atender tanto a su formación inicial como a la que se da en el servicio,⁴ por estas tres líneas también se le conoció como el acuerdo de las tres R's.

Por lo abarcativo de este acuerdo y sus firmantes tuvo varias consecuencias, una de ellas fue la reforma al Artículo Tercero Constitucional en 1993, donde la educación es convertida en una garantía individual y por lo cual se vuelve obligatoria toda la educación básica, conformada por los tres niveles primarios: preescolar, primaria y secundaria, pero no es todo, también bajo su sombra se promulga la Ley General de Educación en 1993 y que tiene como aportación central que la educación se reparte como función social entre los gobiernos federal, estatal y municipal e incluye temas importantes como la equidad en educación, el financiamiento, la evaluación y la participación social.⁵

Siendo más precisos, ésta ley establece también que las autoridades educativas en los respectivos ámbitos de su competencia, son constituyentes del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Personal para docentes, buscando con puntualidad lograr una finalidad muy precisa: la formación inicial a nivel licenciatura del maestro de educación básica.

Conjuntamente establece la formación continua, la cual es reducida a sólo la actualización de conocimientos y la superación docente de los docentes en servicio, entonces la misma autoridad se auto responsabiliza de realizar los programas de especialización, maestría y doctorado, sin olvidar la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa, es importante mencionar que también se adjudica la realización periódica de exámenes de evaluación para certificar que los docentes y autoridades educativas sean aptas.⁶

Tomando a este Acuerdo y a esta Ley como puntos de partida, se han dado hasta nuestros días múltiples reformas educativas, en las cuales la federación, a través de la

⁴ Zorrilla, *et al*, *Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México*, p. 115.

⁵ *Ídem*, p 116.

⁶ Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, pp. 10-12.

SEP, ha sido la principal y única promotora de ellas, dejando de lado a los Estados y Municipios, podemos decir que a partir de estos documentos se ha conformado un monopolio, el cual se siente a través de los nuevos libros de texto, de materiales educativos para alumnos, pero además libros y materiales para docentes, con la visión implícita de solo capacitación para la actualización de los docentes en servicio.

Es importante entender que a pesar que el cambio y las reformas eran a nivel nacional, en realidad la política educativa centró sus fuerzas en los cambios curriculares y en lo técnico-pedagógico y solo fueron de nombre o superficiales en los sistemas educativos, los cuales tienen que ver con la administración y la gestión de la organización escolar, estamos considerando que estos no han sido trastocados, lo cual sería uno de los motivos por los cuales las reformas no han dado todos los resultados esperados.

Ante reformas educativas a medias, aparece la necesidad de corregir y compensar lo anterior, el peso cae sobre más capacitaciones y actualizaciones para el docente, en este marco surgen cambios que busca promover el impacto de la reforma en los procesos educativos, hablamos específicamente del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y del cual se afirma que “se formuló con el objetivo de mejorar la gestión escolar de las escuelas de educación básica como medio para evaluar la calidad de los resultados educativos”.⁷

En el discurso se busca que a través de este programa se dieran los cambios para mejorar las condiciones no sólo en la escuela si no en el aula, donde ocurre más precisamente el hecho educativo, pero el elemento esencial de este programa es precisamente la eficacia escolar, entonces de los recursos percibidos, en buena parte deben gastarse específicamente en cursos de actualización y capacitación para los docentes, es decir, vamos de nuevo por la eficacia y la eficiencia en la escuela.

⁷ Zorrilla, *op cit*, p. 117.

Pareciera que con el ANMEB y la LGE, ya quedaba marcado el camino que tendría que seguir la educación en México, pero en mayo de 2008 surge lo que se llamó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), el cual es un acuerdo suscrito entre el Gobierno Federal y el SNTE, en este acuerdo se busca de forma explícita impulsar la transformación de la calidad educativa, recalcando que sea la sociedad quien la vigile para su cabal y real cumplimiento, además tiene como uno de sus principios el modernizar a las escuelas, entendiendo esto como la introducción de equipos de cómputo, es decir, desde la perspectiva de este acuerdo la calidad educativa sólo se logra con el equipamiento en la infraestructura.

En este documento se marca constantemente la profesionalización de los docentes, para lo cual recurre a la selección de los mismos, en otras palabras, deben estar debidamente formados, es decir, dominar técnicas de enseñanza, así como modernizarse con el uso de herramientas virtuales para el aprendizaje, para que puedan ser acreedores y percibir los incentivos económicos, hablese específicamente de carrera magisterial, por lo cual se requiere que los sujetos que ingresen a las plazas docentes se haga a través de un concurso público de oposición, en el entendido entonces, que el docente ya ingrese profesionalizado al momento de trabajar con su grupo.

Consideramos necesario dejar claro que esta Alianza apuesta por la certificación de competencias profesionales de los docentes, lo anterior tiene una razón bien precisa, mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y favorecer el esquema de transparencia y rendición de cuentas, es decir, se parte del supuesto que sólo un docente profesionalizado a través de la actualización y la capacitación, puede lograr mejorar la calidad educativa y además rendir cuentas de ello.

Lograr lo anterior es reconocer en el docente su profesionalización y aunque no aclara lo que esto significa de forma precisa, lo que se hace es reformar los lineamientos de carrera magisterial, entonces se puede percibir de forma más clara lo que es para este escrito la profesionalización docente, primeramente es mejorar el aprovechamiento escolar, el cual es medido a través de instrumentos estandarizados, además todo los

cursos de actualización tienen que estar expresados en la certificación, es decir, la profesionalización tiene una expresión clara en el desempeño profesional del docente.

Por lo dicho, consideramos que es en la Alianza por la Educación donde ya aparece de forma más clara la formación docente como una mercancía, porque cuando el docente ha logrado su certificación es el momento preciso, único y recomendable en que puede ingresar al programa de estímulos de calidad docente, los cuales son reconocidos en su mérito individual, lo cual es reflejo causístico y exclusivo en los logros de sus alumnos.⁸ esto expresado en sus calificaciones.

De forma crítica se puede decir que la ACE, no fue el resultado de una propuesta que surgiera del diálogo con los actores principales de la educación, como lo son los docentes, sino que fue producto de un acuerdo tomado en el más alto nivel, razón por lo cual, la Alianza fue recibida con beneplácito por organismos como la OCDE, el BID y el BM.

En contraparte, los líderes de opinión así como otros grupos, los docentes estatales, críticos e investigadores educativos y la misma Coordinadora, expresaron un rechazo abierto a la misma, afirmando que atenta contra la educación pública, gratuita y obligatoria, porque se impone una política educativa de Estado, que no cuenta con los consensos necesarios para mantenerla y consolidarla.

Además de lo anterior, su rechazo es comprensible porque este acuerdo se centra en la profesionalización del docente, reduciéndola a la selección y formación estandarizada de docentes, es decir, busca garantizar que quienes enseñan a los niños, hayan ingresado y promovido a través de una capacitación homogénea y su expresión objetiva conjuntamente con el logro exitoso de sus alumnos, son los incentivos y estímulos que el docente recibe individualmente, esta forma de profesionalización enmarca perfectamente en la lógica de la eficiencia, la eficacia y la calidad que se puso en boga a partir del ANMEB.

⁸ SEP-SNTE, Alianza por la Calidad de la Educación, pp. 3-10.

Es importante mencionar que en la Alianza para la Calidad de la Educación, también se propone la creación de un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Personal (SFCSP) dirigido a los docentes en servicio, el cual se promueve a través de dos líneas, la primera es la habilitación profesional de los docentes a través de la oferta formativa, articulando e integrando programas de especialización, maestría y doctorado de calidad y la segunda consiste en la certificación periódica de las competencias profesionales de los docentes, directivos y personal técnico-pedagógicos.

Históricamente estos puntos ya habían sido puestos en práctica en 1994, cuando la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación establecen el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica (PRONAP) con el cual se hace una fuerte apuesta por fomentar una cultura de la actualización, dirigida a la formación continua y expresada en las competencias profesionales de los docentes.

Estos programas de formación continua, reclaman también la capacidad teórica que requiere un profesional con formación amplia, comprometido con la tarea educativa, que reflexione su práctica, para lo cual necesita de márgenes de autonomía para tomar decisiones, pero todo esto dirigido exclusivamente a lograr la eficiencia en los docentes señalada por la OCDE, lo cual nos remite de nuevo a sólo el trabajo docente eficaz.

De esta forma el SFCSP establece que se requieren recursos y procesos para lograr los productos deseables, teniendo como fundamento la actualización y la capacitación, en este documento se aclara que la primera se refiere a la puesta al día respecto de los avances de las ciencias de la educación, que refuerce procesos de desarrollo, profundización y ampliación de la formación inicial, incorporando los elementos novedosos a la cultura del docente.

Asimismo, por capacitación entiende los procesos por los cuales los docentes se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo, tales

como el conocimiento del programa de enciclomedia, el uso de las TIC's, así como el dominio de las reformas curriculares.⁹

Se puede decir que el SFCSP intenta ser un organismo que articula las políticas educativas referidas a su campo y que además busca ser coherente con la Ley General de Educación, para garantizar el establecimiento de mecanismos que vinculen de forma eficaz y eficiente instituciones, organismos y actores que puedan concurrir en la formación continua a fin de posibilitar el acceso a servicios educativos de calidad.

Consideramos entonces que el análisis sobre el estado del arte de la formación docente y del discurso mencionado en los documentos analizados, nos lleva a suponer que la formación docente adquirió una importancia relevante, porque se le consideró como el principal elemento que podría sacar a la educación de la crisis en que se encontraba, razón por la cual esta categoría se volvió de uso cotidiano en todo el magisterio, la referencia constante que se hace de ella, especialmente cuando se habla de cursos de una o dos horas hasta doctorados en educación, ha provocado que a pesar de su amplitud, su uso se haya vuelto muy reducido y cotidiano.

Lo anterior nos hace pensar al menos sobre dos cuestiones hipotéticas, la primera es que el discurso sobre la formación docente, es uno de los fenómenos educativos que es impactado por la lógica del pensamiento clásico de la ciencia, que abarca también a la sociedad, la economía, la filosofía y la política; en segundo lugar, ésta ha servido para vislumbrarla como el origen de muchos de los males del sistema educativo y al mismo tiempo como uno de los principales factores, que al mejorarse, traería como consecuencia, la eliminación de la crisis de la educación en México, en ambos puntos se percibe una visión lineal de causa y efecto sobre la formación docente, la cual no es privativa de ella, confirmando así el primer punto arriba mencionado, esta linealidad proviene de su gemela contenida en el pensamiento científico que aún existe en nuestros días en el campo educativo.

⁹ SEP, Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, pp. 7-50.

Profundicemos sobre este tipo de pensamiento, el cual tiene sus bases fundamentales en Galileo y Descartes, este último científico afirmaba que “el universo material era una máquina [...]. No había propósito, vida o espiritualidad en la materia, la naturaleza funcionaba de acuerdo a leyes mecánicas [...]. Esta descripción mecánica de la naturaleza se convirtió en el paradigma dominante de la ciencia”¹⁰.

Esta visión del mundo como un ente mecánico, regido por leyes estrictamente mecánicas de causa y efecto, tuvo otra aportación, Newton inventa un método nuevo al que llamó cálculo diferencial, este nuevo método lo usó “para formular leyes exactas de movimiento para todo cuerpo bajo la influencia de la fuerza de la gravedad [...]. Se encontró en este momento que eran válidas en todo el sistema solar y por tanto parecían confirmar la visión cartesiana de la naturaleza. El universo Newtoniano era, sin duda, un enorme sistema mecánico, que operaba de acuerdo a leyes matemáticas exactas”¹¹, es decir, las ciencias y en especial la física se habían reducido a una concepción mecanicista regida por leyes universales.

Pero esta universalidad no solo se quedó en la física, sino que fue llevado a otras ciencias, en las cuales también se aplicó este modelo, tenemos el caso de Locke, quien “aplicó su teoría de la naturaleza humana a los fenómenos sociales, [quien] se guió por la creencia de que existían leyes de la naturaleza que gobiernan a la sociedad humana, similares a las que gobiernan el universo físico [por lo que] los individuos humanos se acomodarán en una sociedad en un estado natural [de esta forma] la función del gobierno no era la de imponer sus leyes a la gente, sino descubrir y hacer cumplir las leyes naturales [...] estas leyes naturales incluían la libertad e igualdad de todos los individuos así como el derecho a la propiedad que representaba el fruto de su propio trabajo”¹².

Esta visión ordenada y ordenadora de las leyes de la sociedad y la obediencia ciega a ellas en cuanto se descubren, fue acogida con buenos ojos, ya que en el mismo

¹⁰ Capra, *Los dos paradigmas*, p. 5.

¹¹ Ídem, p. 6.

¹² Ídem, p. 10.

sentido, era más fácil entender científicamente todo tipo de relaciones humanas, el principio de la certeza estaba en su máximo esplendor, por lo que era la mejor opción para explicar todos los fenómenos sociales, por lo que la libertad e igualdad, así como el pensamiento crítico no eran negados sino que eran colocados y sometidos a la misma lógica.

Entonces, si aplicamos este modelo de la física, ciencias afines y sociología a la formación docente, se percibe fácilmente un universo pedagógico organizado mecánicamente y regido por leyes universales, las cuales tienen que ser descubiertas por los especialistas en educación y esto aunque parezca increíble, es lo que sucede cuando se implementa o mejor dicho se impone una reforma educativa, que desde la visión de las autoridades y muchos docentes, debe ser seguida al pie de la letra, en este caso la comprensión, la interpretación y el análisis necesitan transformar su esencia o serán hechas a un lado para enfocarse en descubrir cómo aplicar las leyes inmersas en la reforma, a la práctica y a la formación docente.

Esta postura remite a la formación docente a la perspectiva utilitaria de la educación, en este momento es cuando el docente competente e informático, es decir, profesionalizado son la mejor opción y la más apoyada por el sistema, la cual tiene su fundamento en la concepción de lo útil. debido a que lo útil hace referencia a las cosas, de esta forma, en educación nos estamos refiriendo solo a los medios o instrumentos que se requieren para lograr algún fin, pero el hecho de hablar de utilidad, implica aplicar el concepto de útil a los sujetos, por lo que se requiere aceptar epistémicamente a los mismos como cosas, en el sentido que se les está despojando de su condición humana para igualarlos a herramientas o máquinas, con esta cosificación, el lenguaje se transforma, ya que no hablamos entonces de seres humanos, sino de recursos humanos.

Si profundizamos, cuando hablamos de recursos humanos se está intentando cosificar a los sujetos, lograr lo anterior implica suponer que no son capaces de conducirse autónomamente, por lo que requieren necesariamente de una figura que incluya autoridad, quien les indique lo que deben hacer y cómo deben hacerlo, entonces

desde esta postura, la formación docente es eficiente cuando los sujetos son capaces de aplicar y repetir los elementos contenidos en planes, programas de estudio y cursos ofrecidos de actualización y capacitación, entre otros.

Consideramos que es en este momento cuando la reflexión como una posibilidad de apertura y crítica se inhibe al cosificar a los sujetos y a su misma conciencia, por lo que en esta postura el ser "es definido desde un principio por la apropiación de algo ya dado y operante, en donde brilla por su ausencia el sujeto, la propia persona que aprende, su juicio, su exposición, el substrato de la libertad"¹³, cuando un docente actúa de esta forma, es porque su formación docente y marco epistémico está construido tácitamente, dentro del enfoque Newtoniano, en el cual la simplicidad y el reduccionismo enarbolan sus banderas.

Podemos no estar de acuerdo con lo comentado, pero varios de los ejes de análisis sobre la formación docente presentados, tienen en su interior y demandan esta postura epistémica, lo mismo sucede al interior del ANMEB, la LGE, la ACE y el SFCSP, donde se apuesta por una perspectiva de la formación docente reducida, consideramos que esta representación simple poco a poco ha impactado en la conformación de un tipo de formación muy precisa, la cual poco o nada tiene que ver con el *bildung* y que más bien es construida a partir de una relación causística de proceso y producto.

Si bien esta postura es dominante en varios círculos en nuestros días, también tiene críticas muy fuertes, una de ellas es la que hacen Prigogine y Stengers, a través de su propuesta de el diálogo experimental¹⁴, al cual definen como un elemento central de

¹³ Adorno, Educación para la emancipación, p. 44.

¹⁴ "El diálogo experimental con la naturaleza, que la ciencia moderna se descubre capaz de llevar a cabo sistemáticamente, no supone una observación pasiva, sino una *práctica*. Se trata de manipular, de poner en escena la realidad física hasta conferirle una proximidad máxima con respecto a una descripción teórica. Se trata de preparar el fenómeno estudiado, de purificarlo, de aislarlo hasta que se parezca a una situación ideal, físicamente irrealizable pero inteligible por excelencia, ya que encarna la hipótesis teórica que guía la manipulación. La relación entre experiencia y teoría procede entonces del hecho de que la experimentación somete los procesos naturales a una interrogación que no tiene sentido más que con referencia a una hipótesis concerniente a los principios a los cuales estos procesos se ven sometidos y a un

la ciencia moderna, específicamente es “el encuentro entre la técnica y la teoría, la alianza sistemática entre la ambición de modelar el mundo y el de comprenderlo.”¹⁵, es decir, se propone construir una nueva alianza en donde estén unidos la comprensión y la explicación, así como la teoría y la práctica.

Aunque no es viable echar abajo las bases del mundo Newtoniano que predominan en el mundo actual de forma velada, sí es posible ir más allá de ellas, es decir, “la ciencia de hoy escapa al mito newtoniano porque ha concluido teóricamente en la imposibilidad de reducir la naturaleza a la escondida simplicidad de una realidad regida por leyes universales. La ciencia de hoy no puede ella adjudicarse el derecho de negar la pertinencia y el interés de otros puntos de vista, de negarse en particular a escucharlos de las ciencias humanas, de la filosofía y del arte.”¹⁶, por lo que edificar otras vías de construcción de la ciencia es posible, en cuanto la alianza entre teoría y práctica sea el eje central de todo conocimiento y que imbrique la comprensión con la explicación.

Lograr lo anterior en la formación docente, necesariamente involucraría un cambio en su base, que implica partir de la comprensión y de la teoría unida a la práctica, lo cual ayudaría a percibir su parte humana, es decir, su parte compleja, lugar en donde el diálogo experimental hace acto de presencia, ya que la educación se imbrica con la formación, por lo que tiene que ver más con aquello en lo que potencialmente nos podemos convertir, en donde lo aprendido se aleja sólo de lo utilitario para constituirse en parte del ser.

Entonces, desde esta postura la formación docente que pone el énfasis en la capacitación, la actualización, la profesionalización y el perfeccionamiento, tiene que reconstruir de forma interpretativa los cuatro conceptos mencionados, porque la educación entendida como formación, es más extensa y compleja, ya que hace referencia

conjunto de presupuestos concernientes a los comportamientos, que sería absurdo atribuir a la naturaleza.” (Prigogine y Stengers, *El proyecto de la ciencia moderna*, p. 67)

¹⁵ *Idem*, p. 66

¹⁶ *Idem*, pp. 83-84.

a un proceso de vida, que no tiene fin, por lo que los conceptos utilitarios de calidad y perfeccionamiento, que sí lo tienen, nos llevarían a una contradicción epistémica.

En ese sentido, ponemos en duda que el proceso formativo, sea un proceso en el que la capacitación de los sujetos sea suficiente, no podemos negar su necesidad, pero insistimos, no es suficiente, debido a que formarse implica el cultivo del propio ser y por ende, es responsabilidad del mismo sujeto, por lo cual "la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. [...] la formación no conoce objetivos que le sean exteriores. [...] la formación no puede ser un verdadero objetivo, [...] por el contrario en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma"¹⁷.

Desde la visión de Gadamer, podemos extraer ideas centrales sobre la formación, que bien puede repercutir totalmente en la formación docente y que son muy diferentes a como hoy se entiende formación, estamos de acuerdo con el autor en que nadie forma a nadie, ya que es un proceso que el sujeto tiene que construir por convicción pero además esta formación y conformación se da solo en un *ethos*; es importante recalcar que en la formación y en la formación docente, el conocimiento es importante, pero a diferencia de la perspectiva utilitaria y del modelo Newtoniano, no es algo ya dado y preestablecido, sino algo que se encuentra en permanente reconstrucción, que no pertenece a los misteriosos especialistas llamados comúnmente expertos, en sí es un asunto trascendente para todo ser humano, por lo que todo sujeto debe ocuparse y hacerse responsable de su construcción.

Hacer este tipo de análisis requiere de un marco amplio y abierto, recordemos que la formación docente "es el resultado de una historia compleja, no solo de la educación como fenómeno específico, sino del proceso económico, político y social que

¹⁷ Gadamer, *Significación de la tradición humanista para las ciencias del espíritu*, p. 40.

ha caracterizado al país”¹⁸; comentario que nos lleva a pensar que si se trabajara esta categoría solo desde la pedagogía, existe la posibilidad que no sea debidamente desarrollado el elemento filosófico, que implica un análisis epistémico de las categorías que lo constituyen, así como los procesos críticos y reflexivos necesarios, pero también se podría pensar que haría faltaría desarrollar el elemento socio-cultural y político, donde el proceso educativo se establece en su realidad cotidiana, lo cual nos lleva a admitir a la formación docente y a su investigación como entidades complejas, principalmente por su multirreferencialidad.

Pero antes de avanzar en la presente crítica, es importante aclarar lo que se entiende por complejo, para iniciar se puede decir que la complejidad está presente ahí donde se encuentra una contradicción y no es posible remontarla; dialécticamente sólo al aceptar esta contradicción es posible aceptar a la complejidad, y esto es necesario debido a que “aquello que es complejo recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, [...] la incapacidad de evitar contradicciones.”¹⁹

Pero el hablar de incertidumbre y mencionar que la certeza está fuera de nuestro alcance, no podemos evitar las contradicciones que surgen en un trabajo profundo de investigación, es recorrer un camino diferente al regular y conocido, lo cual implica que nos estamos adentrando en un paradigma diferente al modelo Newtoniano, de un todo ordenado por leyes universales, al decir esto, estamos aceptando que “la ciencia clásica ha alcanzado hoy sus propios límites; y uno de los aspectos de esta transformación teórica es, [...] el descubrimiento de los límites de conceptos clásicos que implicaban, para aquellos que creían en su validez universal, la posibilidad de un conocimiento completo del mundo”²⁰.

¹⁸ Mireles, *Tradición y modernidad en la educación normal. Entre la continuidad y la ruptura de la cultura normalista*, p. 44.

¹⁹ Morin, *El paradigma de complejidad*, p. 99.

²⁰ Prigogine y Stengers, *op cit*, p. 82.

En este primer acercamiento, podemos entender a la complejidad como la provocación y no como la solución, pero es una provocación que intenta develar el esquema de sólo búsqueda de verdades, solo así es posible comprender y trascender, más no eliminar las contradicciones y las incertidumbres, sólo de esta forma los reduccionismos pueden ser aceptados al igual que la simplicidad, pero es importante evitar su glorificación, es decir, se aceptan reducciones y simplificaciones sabiendo lo que son y lo que implican, para evitar en lo posible la soberbia reduccionista, la cual intenta imponer su imperio de simplicidad sobre lo complejo y la razón de esto es que en las entrañas de la complejidad está contenidos lo simple y lo complejo²¹

Así, con el diálogo experimental y la teoría de la complejidad, se busca tener más oportunidades y profundidad para ampliar y así descubrir la riqueza de la formación docente como objeto de estudio central de este trabajo y en lo posible evitar y cuestionar los riesgos de la simplificación, la cual puede ser vista como un paradigma que pone orden y niega el desorden, en este sentido el orden se reduce a una ley o a un principio, así, la simplicidad ve lo unívoco y lo múltiple por separado y excluyentes entre sí, por lo cual no pueden estar implicados, de forma más precisa el principio de simplicidad hace disyunción de lo que está ligado o unifica lo diverso.²²

Entonces consideramos que es necesario reconocer los riesgos de la simplicidad, ya que en el campo de las ciencias sociales, el cual abarca también a la educación “nada es simple, todo es complejo. Es sólo la precipitación o la mirada superficial lo que aplana o achata los problemas sociales”²³ y educativos, recurriendo por lo general a la simplicidad para su desarrollo.

Por todo lo comentado anteriormente nos lleva a cuestionarnos, si la formación docente en el marco del paradigma de la simplicidad, ha sido sobrevalorada tácitamente o por el contrario ha sido minimizada por un reduccionismo soberbio, como factor determinante en la solución de los problemas de la educación, lo cual implica

²¹ Morin, *Epistemología de la complejidad*, p. 143.

²² Morin, *El paradigma de complejidad*, p. 89.

²³ Sánchez, *Transmitir el oficio mismo de generar conocimientos científicos*, p. 134.

hipotéticamente que se le han otorgado varios significados sin sentido y que ha sido abarcada de diversas formas, pero que no rebasan esta reducción, razón por la cual buscamos regresar al inicio y entender qué sucede con la formación docente, esto nos remite a una pregunta muy específica ¿qué entendemos y de qué hablamos cuando hablamos de formación docente?

Esta pregunta parece acercarnos a una postura que se esconde en la cotidianidad, hipotéticamente el principal significado de la formación docente lo constituye en sólo verla como una política educativa, esta postura transforma a los seres humanos en sólo recursos humanos, visión que tienen los planes de estudio y reformas recientes y que paradójicamente a pesar de su centralidad, sólo se habla de práctica docente, esto es entendible cuando se reconoce su lógica, pues se puede considerar que no tiene caso hablar de formación docente en los planes de estudio reformados, si ya está establecido por otros documentos los cuales se nutren desde lo impuesto por los organismos internacionales.

Entonces es posible comprender el por qué la presente perspectiva en el momento de su aplicación es descontextualizada y fragmentada, porque sólo se demanda como necesaria la parte técnica de la práctica docente. de esta forma aparece a lo que denominamos balcanización de la formación docente, es decir, dirigir la atención sólo a sus partes: la capacitación, la actualización y la profesionalización del docente, pero sólo vistas de forma separada, lo cual deja en sí un problema muy fuerte, que consiste en la posibilidad de su unificación integral. lo anterior nos lleva a cuestionarnos. si la forma en que se difunden estos significados, son los más adecuados para que el docente los entienda y los asuma, como elementos importantes para su formación docente en la actualidad.

Esta disgregación de la formación docente es posible, porque las políticas educativas son elementos instituidos y por lo mismo institucionalizados y aunque existe la posibilidad del elemento instituyente, el cual tiene que ser asumido por los seres humanos, específicamente en este caso por los docentes, es decir, el traer a colación lo

instituyente, es porque consideramos que toda institución, como lo es la escuela, tiene en sí misma elementos subjetivos e intersubjetivos, los cuales no son reconocidos, pero que sí podrían develarse a partir del esbozo epistémico propuesto.

Entonces, a partir de los discursos o ejes comentados, podemos proyectar la siguiente hipótesis, la categoría que nos ocupa tiene hoy tantos significados y contrasignificados que se ha vuelto incomprendible para los mismos docentes, pero también que ha sido trabajada con más atención desde la certidumbre y la linealidad, lo cual posiblemente oscurezca las implicaciones que la formación docente tiene y que es necesario considerar.

Esto nos lleva a una interrogación ¿qué es la formación docente? Pero ahora introducida en un marco diferente, constituido por la filosofía hermenéutica y la teoría de la complejidad y que el reto consiste en que va a ser aplicado en una actualidad cotidiana dominada por el pensamiento lineal y reduccionistas, contexto en el cual el sujeto docente y su actividad no son tomados en cuenta, ante esta situación, especulamos que es necesario ampliar nuestros esquemas a otras preguntas, con la intención de profundizar lo más posible.

Entonces, además de la pregunta planteada en el párrafo anterior, nos interesa entender ¿qué es la formación? Y ¿qué es la docencia? Con la intención precisa de poder reconstruir la categoría central y entender qué se entiende hoy por formación docente, que a nuestro parecer es esencial en este trabajo, es decir, buscamos hacer un viaje epistémico de la formación y la docencia a la formación docente, desde un marco epistémico constituido entre la filosofía hermenéutica y la teoría de la complejidad, pero en un ambiente dominado por el pensamiento único y la linealidad simplificadora.

Por lo comentado, consideramos importante tener un contexto, construido por elementos culturales, políticos, económicos y sociales, pero además un referente epistémico y teórico, contextos que en realidad está constituido en un solo contexto, el cual nos sirva como esquema de referencia, y que necesariamente no puede ser estático, por lo que se requiere su constante reconstrucción, entonces este contexto será la base

en la búsqueda de posibles significados de la categoría central, es decir, hacer visible aquellos significados que dominan sobre la formación docente y que no son percibidos con facilidad.

Por lo comentado creemos que se pueden imbricar dos preguntas centrales que servirían de guía a esta investigación. la primera de ellas cuestiona ¿cuáles son los significados e implicaciones que tienen en la actualidad la formación docente? Es decir, al estar buscando los significados y las implicaciones que hoy tiene la formación docente, también nos estamos preguntando ¿qué entendemos y de qué hablamos cuando hablamos hoy de formación docente? Como se puede ver, éstas son las preguntas y por la forma en que están planteadas, requieren de reflexión, análisis crítico, interpretación y comprensión.

En concreto, estamos buscando descubrir lo que se entiende y lo que se quiere decir hoy cuando se habla de formación docente. con la intención explícita por reconocer los significados e implicaciones de la misma y que otorgan un sentido complejo e incierto en un ambiente en el cual concurren discursos paralelos pero también opuestos, razón por la cual consideramos que es una necesidad ampliar esta problematización, iniciando por abrir críticamente las categorías de análisis centrales del presente trabajo.

1.3 Apertura crítica de las categorías de análisis

Cuando se menciona que en la educación y en especial en la formación docente concurren discursos paralelos y opuestos, no referirnos a que confrontamos un pensamiento hermenéutico frente a un pensamiento único y a una postura compleja frente a una simple, sabemos con claridad qué pensamiento y qué postura dominan los documentos, las relaciones y la realidad educativa y si bien no concordamos con ella. si podemos develar lo que se esconde, lo que no se dice, lo que se oculta, a esto le llamaremos ejercer un pensamiento crítico y que busquemos introducirnos con él al

examen de sus categorías de análisis, como lo son la formación docente, la docencia y la formación, por lo cual iniciaremos con la primera.

1.3.1 La Formación Docente

En el ámbito educativo, cuando se habla y se trabaja sobre formación docente, de forma cotidiana y hasta mecánica, salen a flote conceptos como actualización, capacitación y profesionalización, como elementos principales e integrantes de ella y es precisamente de la forma en cómo se abordan, por la que nos surge una primera pregunta ¿no será que al incluir estos tres procesos en la formación docente, lleva a una reducción y ambigüedad de la misma?

Ambigüedad y reducción en la formación docente son hechos que nos preocupan, ambigüedad porque al parecer no se tiene claro lo que implican cada una de estas categorías, llegando a la sinonimia y a la yuxtaposición, por otro lado nos preocupa la reducción, veamos por qué, entendemos que los sujetos aprendemos a través de realizar reducciones, el problema está, en que si se tiene una reducción soberbia, la cuestión se complica, ya que al realizarla se presupone que se sabe todo o que no hay otra forma de verla, pero si caminamos hacia una reducción crítica y a la vez humilde, se sabe que se está haciendo una reducción para entender y comprender algo, pero que puede ser falseada en cualquier momento, es decir, se tiene plena conciencia de que se realiza.

En otras palabras, se busca hablar de una actualización, que como su nombre lo dice, el docente percibe y aprende los elementos de punta para su profesión, pero que no pueden pasar de forma mecánica a ser parte de su formación docente, se requiere entonces de una toma de decisión del sujeto, estamos diciendo explícitamente que al actualizamos si podemos formamos, pero nunca en la lógica de causa y consecuencia, aún así nos cuestionamos ¿esto es cierto o sólo lo suponemos de forma tácita?

A partir de esta pregunta, el aceptar algo de forma acrítica nos llevaría a la ausencia de la construcción y la reflexión, pero si consideramos que “el profesor siempre se actualiza por medio de la enseñanza. Un aprendizaje en el profesor es la ocasión para poder pensar la obra humana; jamás para un uso utilitario”²⁴, entonces si esto es una posibilidad, el problema está en qué más se le reconoce como tal, porque predomina la concepción utilitaria que tiene su fundamento en lo útil, lo cual nos lleva a hacer referencia de cosas más que de sujetos.

Introducir esta visión en educación requiere una aceptación epistémica de observar a los sujetos como objetos, lo cual consideramos es una perspectiva que les despoja de su condición humana, es decir, la actualización no sólo nos viene de fuera y menos tiene siempre un uso empírico, sino que puede construirse reflexivamente en la interacción con sus alumnos y sentirse en sí mismo como un sujeto en constante actualización y en formación.

En el caso de la capacitación, que en sí busca que el docente sea un sujeto capaz para ejercer su trabajo, se percibe una postura técnico-instrumentalista y hasta de adoctrinamiento, entendida esta última como una acción unilateral, en donde el agente que la realiza sabe que engaña al otro, aunque siempre existe la posibilidad de que lo haga de buena fe, pero ni así se puede dejar de ver a este hecho como un acto de violencia velada, la cuestión es diferente cuando se actúa de mala fe y la violencia ya no se oculta, por el contrario se busca presentarse como autoridad formal impuesta, por lo que en este nivel el adoctrinamiento es más una manipulación,²⁵ la cuestión es que desde esta dos posibilidades son desde las cuales el docente se capacita pero también se acerca a sus pares y a sus alumnos.

Pero veamos este adoctrinamiento desde la postura de Zambrano, quien nos dice “Cuando la formación de una persona está apoyada por el discurso instruccional, la enseñanza deja de ser reflexión y deviene pura técnica. La enseñanza como técnica se

²⁴ Zambrano, Formación, experiencia y saber, pp. 171-172.

²⁵ Nava, El acto cívico como espacio de formación política en el joven preparatoriano, p. 56.

limita a aplicar un formato; [...] La función del profesor se limita a organizar actividades; [...] En la cultura de la técnica, los buenos profesores son todos aquellos cuyas clases están atiborradas de talleres, exposiciones, trabajos en grupo, elaboración de carteleras”²⁶.

Se puede decir entonces que el problema de este tipo de formación, además de estar plagada de adoctrinamiento y manipulación, no existe un momento ni un espacio para la reflexión por parte del mismo docente, por lo cual desde la capacitación como adoctrinamiento, manipulación e irreflexión, supone que actúa correctamente ante lo que se le demanda, el problema aquí es quién es el que demanda, puede ser la sociedad o ciertos grupos de poder, pero lo que sí es un hecho es que él mismo y sus alumnos desaparecen.

Aún así, para nosotros es muy genérica esta postura, consideramos que es necesario precisar a partir de la siguiente pregunta ¿se responde a las necesidades de los alumnos o de las autoridades? Si nos fijamos dejamos fuera Plan y programas de estudios, ya que para nosotros ellos no demandan, por el contrario son una propuesta organizativa y de impartición del conocimiento escolar, que no es lo mismo, pero regresando al tema de la capacitación, podemos pensar que cuando el docente se capacita se adoctrina, por lo que pasa a ser parte de su formación ¿esto es así? Hipotéticamente, en cierta forma depende del autoconcepto²⁷ que el profesor tenga de sí mismo.

Pasando al proceso de la profesionalización docente, con esta postura y de forma general se busca el reconocimiento social y económico de la misma, lo cual es loable,

²⁶ Zambrano, *op cit*, p. 177.

²⁷ Se puede entender como el conjunto de características físicas, intelectuales, afectivas, sociales, etc., que conforman la imagen o perspectiva que el sujeto tiene de sí mismo; este concepto al ser dinámico, permite en el sujeto su desarrollo y su reconstrucción gracias a la intervención de múltiples factores, entre los que resaltan los cognitivos y los interactivos sociales; por lo que el autoconcepto tiene como una de sus premisas, la conciencia de que uno mismo es un ser diferente y diferenciado de los otros; por el contrario, si se acepta una postura estática e instrumental, el sujeto intenta autoconceptualizarse a sí mismo como apegado a la homogeneidad, subsumiendo su particularidad y su subjetividad a modelos externos, los cuales predeterminan cómo el individuo debe observarse, sin cuestionarse y menos sin verse diferente a los demás.

pero regresando la mirada al sujeto percibimos dos direcciones de este proceso, ser un profesional de la educación o ser un profesionista de la misma, al parecer podrían ser sinónimos, lo cual no lo consideramos así, y como una anticipación de sentido lo entendemos de la siguiente forma: el profesionista de la educación es aquel que estudió una rama afín y obtuvo los créditos de la misma, en cambio el profesional de la educación es el que se compromete con los sujetos y con los procesos educativos, es decir, es un ser que busca dar y hace lo mejor que puede de su actividad docente.

Podemos reconocer que la perspectiva de ser profesionista es la que más se identifica con lo que realmente se demanda como profesionalización docente, ya que ésta es reducida a sólo actualización y capacitación, no podemos dejar de reconocer que el ser un profesional sí se encuentra en el discurso educativo, pero es el único espacio en donde se encuentra.

Entonces el sujeto docente en relación a su formación, es posible que intente conjuntar el ser un profesional y un profesionista, pero también existe la posibilidad de que sólo se estacione en uno de ellos, aquí el problema es ¿cuál de ellos se relaciona con la formación docente o si son ambos y en qué sentido y forma? Aquí parece vislumbrarse una relación muy estrecha entre formación, formación docente, con implicaciones epistemológicas que abarcan discursos opuestos, uno que humaniza y otro que cosifica al sujeto docente, además parece que estos elementos se imbrican a tal grado que inciden en la constitución y toma de decisiones del docente.

Pero además de lo complejo que es escuchar lo escrito arriba, hoy en día nos encontramos, con un elemento que trae aún más ruido e incertidumbre para trabajar formación y formación docente, estamos hablando de que en este momento en el sistema educativo, se habla con gran parsimonia sobre la educación basada en competencias y como sinónimo se habla también de la formación basada en competencias, esto más que nada nos trae nuevas interrogantes, ¿para este paradigma educación y formación son lo mismo? Y ¿la educación y la formación basada en competencias en dónde se incluyen, en la actualización, en la capacitación, en la profesionalización, en las tres, o

posiblemente es un nuevo estilo de formación y se introduce directamente en la formación docente?

Las preguntas colocadas arriba intentan abrir la percepción de la formación docente, lo cual parecería fácil, pero la visión dominante de la formación docente, no surge de la nada, tiene su origen en la educación Normal, de forma más precisa en una formación y cultura normalista²⁸, en donde se hace énfasis en una “formación en la práctica y el dominio de la didáctica y la pedagogía como lo competente del egresado normalista”²⁹, en otras palabras, ésta afirmación supone que todo egresado de escuelas Normales, cuenta con los elementos necesarios que le permitan sentirse como un experto en el campo de la educación y enfrentar retos y reformas de manera dinámica y propositiva, conjetura que nos lleva a enfrentarnos a una ausencia de sentido o una contradicción entre los enfoques ya presupuestos.

Por lo comentado arriba, creemos que la categoría de formación docente, en la escuela Normal y en el Sistema educativo, es una postura que tiende a una cultura hegemónica, esto puede tener ciertas consecuencias, principalmente “La adopción mental de esta postura teórica por parte del profesor hace bajar a éste las expectativas de un buen rendimiento; la comunicación consciente e inconsciente de estas bajas expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumno”³⁰, por lo que esta categoría requeriría ampliarse y comprenderse desde una postura crítica, pero para ampliar algo primero hay que abrir y tomar una postura analítica y desde aquí aventurarse a una pregunta central ya planteada ¿qué es la formación docente? Para esto es necesario ir más allá de la visión restringida de esta categoría, es decir, ampliarla con otras interpretaciones, cuyas características no nos remitan exclusivamente al ámbito áulico e institucional³¹, pero en su momento traerlas de nuevo al campo educativo.

²⁸ “Recordemos que en la escuela, la cultura se refiere al grueso de conocimientos que los alumnos han acumulado y que los documentos oficiales pueden avalar, por lo tanto, de acuerdo a esta visión, los individuos más cultos son los individuos más informados”. Nava, *op cit*, p. 43.

²⁹ Mireles, *op cit*, p. 46.

³⁰ Muñoz, *Enfoques y modelos de educación multicultural en intercultural*, p. 4.

³¹ García Perea, *Formación. Concepto vitalizado por Gadamer*, p. 19.

Lo mencionado puede tener una posible explicación, la cual no compartimos, pero puede darnos luz a lo que acabamos de comentar. Para lo cual vamos a apoyarnos en Vitar, quien comenta: “la apropiación de la palabra como elemento nuclear [...] se manifiesta en algunos testimonios a través de la intención de hegemonizar un significante e imprimirle un determinado sello”³², es decir, la autora hace referencia a un fenómeno semántico que se impone desde y sobre la conciencia social e individual del sujeto.

Nos estamos refiriendo explícitamente a las palabras emblema, las cuales tienden a ser presentadas como neutras y simétricas, con un contenido fuerte de tipo locutivo. “es decir, de forma proposicional, quedándose en el ámbito de lo referencial, sin creer en lo que se dice”³³, camino que podría conducir hacia la falsa sinonimia o a la multitud de significados sin que se tenga conciencia de ello, lo cual podrían tener como resultado que no se llegue a entenderlas, es decir, se quedan sólo en un pseudo discurso educativo, por lo que consideramos la dificultades que implica que los docentes lleguen a la comprensión del mismo.

Así, desde esta perspectiva podemos mencionar una primera conjetura: la capacitación, la actualización, la profesionalización y la misma formación docente, se han convertido en palabras emblema para el sistema educativo mexicano y consideramos que también para los docentes, éste último comentario tiene su fundamento en el siguiente hecho, cuando se toma algún curso, taller o conferencia, se dice y se manejan de forma indiscriminada que son actividades de actualización, de capacitación, de profesionalización y hasta de formación docente, pero que como palabras emblema no requieren explicación y menos una crítica profunda, porque todo docente *sabe* lo que es formación docente y sus elementos por el simple hecho de ser docente, este es el nivel de acriticidad al que se ha llegado.

³² Vitar. Políticas de educación. Razones de una pasión, p. 38.

³³ Nava, *op cit*, p. 78.

Esta afirmación es peligrosa, ya que se sugiere que al saberse algo se va a actuar en consecuencia de ello, lo cual nos lleva a buscar alguna alternativa que nos acerque a esta categoría y pensamos que sí es posible ampliarla y tenerla como una unidad compleja y aunque no se acepte esta postura, si podemos percibirla como un fenómeno flexible y abierto a la incertidumbre, el cual consiste e implica que todo lo referente a la formación docente, puede ser transformado en base a las necesidades de los profesores, de los niños y de la escuela en general.

También es importante darle su lugar a la diferencia y a pesar que se busca imponer una cultura de la formación docente homogénea, también es necesario reconocer que los docentes no lo son, y tienen necesidades muy propias y particulares, esto remite a otra característica de la complejidad, la interculturalidad, esta categoría guía a formarnos en un proceso de cruce de culturas, para lo cual es importante contar con una postura abierta, más a la diferencia y a la diversidad, con una reconocida humildad ante la cosmovisión del otro.

Desde esta perspectiva, tiene más importancia la posibilidad de construir mínimos comunes pero cambiantes, para lograr la humanización del ejercicio de la docencia, en lugar de la aceptación tácita de generalidades preestablecidas, es decir, dentro de la diferencia es posible ponernos de acuerdo a través del diálogo y construir todo lo necesario para la convivencia, en donde se tenga la posibilidad de expresar y de sabernos escuchados y respetados.

Pero no es todo, ante una actitud pasiva del docente que está implícita y es demandada por el discurso modernizante de la educación, es posible desde la reflexión asumir una postura dinámica, en el sentido de que toda propuesta hecha es eso, solo una propuesta y puede ser mejorada de acuerdo a las necesidades de una comunidad integrada a partir de sus intereses, opuesta al grupo constituido desde arriba que sólo demanda acciones sin sentido.

Como se puede ver, nos encontramos en un campo bastante problemático, primeramente porque la formación docente se encuentra entre un discurso educativo

abierto, reflexivo y crítico que le permite al docente autonomía para actuar en base a las necesidades de sus alumnos y a su crecimiento como intelectual de la educación, el cual se confronta con su realidad escolar y que no reconoce lo anterior, solicitándole que se capacite y actualice para que actúe de forma eficaz y eficiente y dé evidencias de esto, de lo que sabe hacer y de lo que está haciendo.

En segundo lugar, esta problematización se amplía en el momento en que coloca como categoría central a la formación docente, pero constituida por otras dos categorías también muy problemáticas, la formación y la docencia, consideramos que en el cruce e implicación de estas tres categorías, existen elementos de fondo o en su caso negados, que hipotéticamente no son fáciles de percibir, por ello se requiere profundizar y llegar a la comprensión, entonces en un primer intento se requiere hacer un análisis crítico sobre docencia y formación, lo cual busca abrir los significados e implicaciones que pueden estar escondidos sobre la formación docente, pero vayamos por partes, primero hagamos el ejercicio crítico de la siguiente categoría a partir de la siguiente pregunta ¿qué se entiende por docencia?

1.3.2. La Docencia

Por lo comentado, consideramos que es importante también abrir epistémicamente la categoría de docencia, entonces la pregunta que arriba mencionamos es nuestro punto de partida; esta categoría cotidianamente se encuentra restringida a la enseñanza pero a su vez está generalizada y ambigua, expliquemos esto, cuando se busca qué es la docencia comúnmente se hace la sinonimia con el acto de enseñar y que de manera simple puede entenderse que la práctica docente sólo implica transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos disciplinares que son componentes de la cultura dominante en la actualidad.

Pero la enseñanza también se puede entender como el entrenamiento de habilidades, entonces la práctica docente consiste en desarrollar y entrenar a los niños en

habilidades y capacidades formales, que bien puede ser desde las más sencillas como lectura escritura, hasta las más complejas como la solución de problemas, la reflexión, la evaluación, etc., pero la enseñanza también puede verse como la posibilidad de cambios conceptuales, en esta postura la práctica docente se caracteriza por provocar en este proceso dialéctico mediante el cual se transforman los pensamientos y opiniones de los niños, es decir, es un mero procesador que acumula y asimila la información.³⁴

Como podemos ver, aquello que se veía como simple se ha transformado y se ha ampliado y la visión simplista que se tenía de ella ha dejado su paso a que inicie una postura más compleja de esta categoría, pero es importante mencionar por lo escrito arriba y por lo que se habla de la enseñanza siempre se hace referencia a la práctica docente, la cual aparece en la escuela y más en los docentes con un significado que es tan claro que el profesor puede quedarse tranquilo con las ideas que tiene de ella sólo desde el sentido común, pero lo que si nos queda claro a nosotros, es que la docencia es una práctica que realiza el docente en la escuela y sobre esto profundizaremos.

Al decir que la docencia es sólo una actividad práctica, para nosotros es una reducción muy aceptada, pues consideramos que es algo más complejo, que va mas allá del simple dar clases, es en sí una actividad que necesita situarse como válida, pero hablar de actividad nos refiere a los sujetos, los cuales tienen toda una perspectiva de vida, en donde se tienen elementos éticos, políticos y sociales por lo general de forma tácita y en ocasiones conscientes, es decir, hablar de actividad no refiere a la acción o ejecución que realizan los sujetos.

Pero hablar de acción y ejecución, no es hablar de sinónimos, lo que pone en tela de juicio una certeza muy aceptada en las escuelas y en sus sujetos; hablar del acto y de la palabra como acción, es insertar a estos en un mundo humano, inserción que se puede entender como un segundo nacimiento, en el cual se confirma y se asume el despertar de su originalidad³⁵, lo que remite directamente al concepto de actuar, entendido como la

³⁴ Pérez Gómez, *Enseñanza para la comprensión*, pp. 79-81.

³⁵ Arendt, *Acción*, p. 201.

posibilidad de “tomar una iniciativa, comenzar [...] poner algo en movimiento [y en donde] por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se aprestan a la acción [...] no es el comienzo de algo, sino de alguien que es un principiante por sí mismo.”³⁶

Desde esta postura, el sujeto que lleva a cabo acciones, trae consigo mismo el nacimiento de quien las crea y la llevará a su actuación, significa descubrirse el agente junto con su acto; esta forma de percibir la acción, se aleja del sólo hacer, unir el acto y el habla con el sujeto que los realiza, implica hablar de incertidumbre, ya que no se sabe que surgirá de este segundo nacimiento, exactamente en este punto está la originalidad y la esencia innovadora de cada sujeto y en especial del sujeto docente y de su práctica.

Esta forma de percibir a la docencia como acción es en sí compleja, por las múltiples posibilidades que se abren, es decir, la multirreferencialidad en su máxima expresión, pero alcanzamos a percibir que poco o nada tiene que ver esta postura, con las actividades realizadas en el ámbito educativo, lugar donde se elogian las certezas y se maneja con gran naturalidad el pensamiento lineal, entonces ¿se podría suponer que las acciones no se dan en la escuela? La respuesta es que si se dan, pero en otro sentido, en un sentido de ejecutor.

Este sentido busca organizar las acciones porque considera al sujeto en una situación de pausa con él mismo, porque se orienta a la realización de algo preestablecido, donde la iniciativa está ausente, su telos consiste en realizar aquello que se le indica, por lo cual no existe un margen para lo inesperado o lo diferente, de este sujeto se sabe lo que se espera y no se acepta, por él mismo y para los demás algo diferente, entonces en la ejecución el sujeto aparece como su única opción, en donde lo importante es lo que se ejecuta no quien lo hace, por lo que su discurso también es mutilado.

³⁶ *Ídem.*

Desde una perspectiva muy diferente a la anterior, la docencia puede aceptarse como una acción intencionada, novedosa, creativa y hasta polémica, pero siempre, incluyéndose a los sujetos que la comparten, hablar de esta forma de acción, es hablar de mediación, la cual consiste en compartir entre sujetos, este compartir tiene fuertes imbricaciones con el acompañamiento, es importante aclarar que esta categoría a la vez que es compleja nos es necesaria, porque al hablar de acompañamiento es llevarnos y encontrarnos en un plano de igualdad, de simetría, en donde cada uno tiene su propia dignidad³⁷ en esta acción nace el sujeto docente como un sujeto que se representa en su actuar, que media con el otro y que el acompañarse con él, existe un fuerte reconocimiento y respeto a su dignidad sin perder la suya, esta visión de docencia vuelve incierta la que actualmente se usa en la escuela.

El discutir la docencia nos pone a pensar que tan cerca o lejana se encuentre de la formación; si hablamos de una postura que ve a la docencia como una ejecución de actos preestablecidos, entonces la relación es lineal, es decir, la docencia es la causa y la formación es la consecuencia, pero en una postura diferente donde la docencia es considerada una acción con sentido, creativa y por lo mismo polémica, existe entonces una relación dialéctica con la formación donde ambas se imbrican en el despertar de sujeto integrado como la relación es tan estrecha y a la vez tan lejana entre estas categorías, que nos demanda profundizar en el siguiente apartado sobre la formación.

1.3.3. La Formación

Un concepto que ya habíamos tocado, pero necesitamos retomar para ampliarlo es el de formación, es importante remarcar que en su uso cotidiano, este concepto implica moldear algo, en el caso de la escuela forzosamente se remite a los sujetos, con el fin de convertirlos o desconvertirlos, de esta forma la cultura tiene una gran influencia, ya que el individuo adquiere habilidades, capacidades, competencias y

³⁷ Ardoino, Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica, pp. 62-63.

conocimientos que lo hacen apto para vivir en una comunidad, entonces en esta postura la cultura es el medio y la formación es el fin o el producto, concepción se acepta tácitamente en la escuela al hablar sobre lo educativo, a pesar de que el discurso nos diga lo contrario o que todo esto no existe.

Esta afirmación tiene sus implicaciones, en primer lugar, podría suponerse que existen individuos que terminaron de formarse, que son aptos, en cambio existen otros que no han terminado de formarse o están mal formados de acuerdo a lo que marca el grupo social al que pertenece, es posible considerar entonces que los primeros son *superiores* en relación con los segundos; en segundo lugar, a la formación se le percibe como un producto, el cual tiene un principio y un fin y lógicamente la escuela es el medio para obtenerla.

Esta forma de comprender la formación y a la que hemos denominado como producto, encierra en sí misma la separación entre los sujetos, en su clasificación entre bien y mal formados, entre aquellos que merecen obtener los estímulos económicos y los que no los merecen, es decir, es un proceso excluyente que inhibe la integración de la totalidad del ser, además esta postura es aceptable para una realidad educativa reducida y acotada que en la actualidad predomina en nuestra sociedad y particularmente en nuestro sistema educativo.

Pero lo anterior es cuestionado por un discurso educativo humano y crítico, en donde aparece otra visión de formación, la cual consiste en verla como un proceso constante, el cual es muy difícil ubicar ese inicio, en caso de que lo tenga, y tampoco tiene fin, apoyándonos en Gadamer, la formación es un proceso devenido del sujeto que actúa ignorándose a sí mismo como individuo particular, en dirección a la generalidad, pero con la plena conciencia de que está ahí y es parte de esa generalidad, reconociendo el Yo en el Nosotros, perspectiva en la cual no existe un ser formado, sino que siempre se está en ese proceso, por lo que una característica esencial de esta perspectiva de la formación es permanecer abierto hacia otros puntos de vista distintos y generales sin

abandonarse en ellos³⁸, lo cual no quiere decir que formación y cultura sean opuestos, sino que se encuentran imbricados, ya que un individuo se forma en y desde lo que es, es decir, dentro de una tradición, dentro de una cultura.

En esta postura, cuando se busca cuestionar al sujeto para percibir lo que nos quiere dar a entender o lo que nos quiere ocultar, estamos utilizando un medio cotidianamente usado y que por ello se pasa por alto con frecuencia, no referimos al lenguaje, pero veámoslo primero desde este enfoque, somos seres conformados por el lenguaje pero que a la vez lo estructuramos como parte de nosotros, por lo que el lenguaje expresa lo que somos y lo que devenimos, por lo que si todo individuo se forma en y con los diversos endogrupos y exogrupos donde interacciona, sólo lo puede lograr a través de percibir y dar a conocer sus ideas, es decir, los diferentes tipos de grupos se forman dependiendo de las redes de comunicación en las cuales los sujetos se establezcan.

Reconocer la formación del sujeto por su lenguaje, es considerar que el hablar para el "individuo representa efectivamente un hacer libre y configurador, por mucho que sus posibilidades estén restringidas por la estructura fija de la lengua".³⁹ Y exactamente la intención de la formación como producto, consiste en restringir a su mínima expresión esta estructura fija del habla, promoviendo con ello la pasividad del ser en sus aportaciones y nulificar los cuestionamientos para concurrir en una cotidianidad expresada en un sentido común que no profundiza.

Como podemos ver, el buscar y tratar de encontrar algunas posibilidades a las preguntas anteriores sobre formación docente, de una forma amplia, crítica y abierta, es con la intención de tener un espectro amplio sobre esta categoría, con esta intención se indagará sobre una posible construcción teórica-epistémica que imbrique nuestras categorías y nos permita vislumbrar posibles respuestas a las preguntas planteadas, pero realizar lo anterior, implica necesariamente que contemos con un entramado teórico y

³⁸ Gadamer, *op cit*, pp. 38-48.

³⁹ Gadamer, *Lo cuestionable de la hermenéutica romántica y su aplicación a la historiografía*, p. 251.

metodológico, para profundizar aun más y enfrentar aquello que mencionamos como una contradicción epistémica.

1.4 La formación docente entre la hermenéutica y la complejidad. El entramado teórico-metodológico

En este apartado intentamos tomar decisiones, una de ellas que retomamos y que ya se hizo, consistió en lo que es pertinente investigar, la segunda y que repercute ampliamente sobre la primera, consiste en desarrollar sobre la base de qué teorías se tiene la intención de hacerlo, desde nuestra postura, las más adecuadas para su desarrollo y que ya se habían mencionado, son la hermenéutica filosófica y la teoría de la complejidad, tomando a ambas como una imbricación teórico conceptual con la intención de llegar a este conocimiento, sin desconocer que lo anterior necesariamente traer a colación nuestros valores y prejuicios, sobre los que se fundamenta nuestra investigación.

Hecho que queremos considerar necesario, porque se fundamenta sobre el saber que se es algo o se tiene algo, pero además como posible alternativa al cambio mecánico ya preestablecido y aceptado, hipotéticamente estamos consideramos desde esta postura que muy pocos docentes comprenden el significado de esta alternativa. por lo que no le dan la importancia que merece su formación, que a nuestro juicio reviste y mucho menos se pone en tela de juicio tal suceso, suponemos entonces que la cuestión estaría en saber si el docente es consciente o no de su proceso formativo.

Pero, lo anteriormente dicho nos permite ir a otra pregunta: ¿en qué momento o espacio se forma al docente? Al parecer en ninguno en particular y a la vez en todos. porque a pesar que solo se le quiera encerrar en el aula, nos interesa más una relación definición-indefinición de un espacio para el trabajo académico del docente, con la intención de mantener una postura abierta y crítica y siguiendo el camino que hemos

marcado, poder reconstruir el contenido a las categorías centrales, es decir, estamos intentando reconstruir los conceptos de docencia, de formación y desde éstas llegaron a la formación docente.

Pero tomar decisiones sobre la formación docente, implica actuar desde ella pero con ella misma, es decir, el docente quiera o no es un sujeto de acción, lo inquietante es que si esta posibilidad también le permitiera tomar decisiones, pero también existe la alternativa de separar ambas, desde nuestra postura la decisión no sólo nos refiere a la que es explícita, ya que aquel que abandona la posibilidad de decidir lo realiza decidiendo, entonces la formación docente en la actualidad puede llevar al profesor a que decida no decidir y a pesar de que existan dos o más posibilidades para tomar.

Lo anterior nos lleva a cuestionarnos cómo comprender lo que es la acción, podemos decir que esta se realiza siguiendo una regla sin importar que esta pueda ser tematizada o no, en este caso toda actividad del individuo se encuentra regida por varios tipos de reglas, entonces la pregunta no es saber si existen acciones sin una decisión, sino qué tipo de regla se encuentra atrás de cada acción, puesto que el hombre puede vivir con diferentes reglas, pero no sin reglas⁴⁰; entonces, si decidir y actuar son características humanas, lo importante no consiste en negarlas porque el hombre siempre decide y actúa, lo interesante es saber qué reglas se siguen y por qué razón se explicitan unas y se esconden otras, imaginemos como posibilidad la formación docente que se fundamenta sobre reglas ocultas, esto es lo que se busca develar.

Tomando en cuenta este análisis sobre las reglas, recordemos que en el ámbito escolar, la concepción de formación y en nuestro caso de formación docente, está constituido desde un horizonte, el cual es muy poco cuestionado, además de establecerse como algo ya terminado, como una realidad sin más, sólo de esta forma es posible entender que se hable en documentos oficiales de diversidad, pero que en realidad tengan un contenido neutro⁴¹, casi nulo, este ocultamiento y neutralidad tácitas son

⁴⁰ Winch, *La naturaleza de la conducta significativa*, 56-57.

⁴¹ Días, *et-al*, *integración de interculturalidad en épocas de la globalización*, p. 39.

algunas de las razones por las cuales consideramos que las teorías más adecuadas para tratar la formación, la docencia y la formación docente, son los fundamentos de la teoría hermenéutica filosófica y la teoría de la complejidad.

Principalmente porque la primera nos introduce a la realización del análisis interpretativo de las categorías centrales y la segunda nos aporta en especial características y elementos para abordar el pensamiento complejo, desde esta perspectiva consideramos, entonces, que la hermenéutica es compleja en sí misma y la complejidad siempre reúne y requiere de la interpretación y de la comprensión, como elementos para la apertura a la diversidad, al desorden, a la incertidumbre, a la no linealidad y otras características centrales del pensamiento complejo.

Pero vayamos por partes, es decir, analicemos por qué elegimos a la hermenéutica filosófica y cómo en esta elección se imbrica con categorías del pensamiento complejo, en primer lugar todo lo escrito hasta aquí y por la forma en que se busca, nos remite a un marco teórico-metodológico abierto, crítico, interpretativo, comprensivo y complejo, en el cual entran posturas, preguntas, delimitaciones, análisis y hasta contradicciones. Podemos decir que nos movemos principalmente dentro de estas teorías, a las que tratamos de retomar con mayor atención.

Así, la elección de la hermenéutica filosófica como un elemento importante de nuestra postura teórico-metodológica, no surge de un simple gusto, ni se encuentra ella sola en el presente trabajo, si recordamos, nuestras categorías centrales son polisémicas y controvertidas, lo que implica una multiplicidad de sentidos, por lo que la hermenéutica tiene sentido cuando el texto o el hecho a interpretar es precisamente polisémico, pues si existe una única interpretación de ellos, esta postura no es necesaria, sin embargo, aceptar que hay solo una única interpretación, con un solo significado⁴², implicaría que el sentido humano es unívoco, lo cual pondría en tela de juicio su pluralidad y su amplitud de horizonte y su posibilidad de ampliarlo.

⁴² Alcalá, *Cuestiones de hermenéutica*, p.16.

Lo dicho anteriormente fortalece la idea de trabajar con aportaciones de la teoría de la complejidad, esto lo fundamentamos en la siguiente conjetura, tanto la hermenéutica filosófica como la teoría de la complejidad son una crítica y posibles opciones frente a los posturas de los modelos Newtoniano y positivista, modelos con base mutuamente entretejidas, pero con características bien definidas: único, medible, organizado, cierto y universal.

Hurgando más en esta elección teórica, lo hacemos de forma más explícita a partir de la siguiente pregunta, ¿por qué se eligió la hermenéutica filosófica? Para empezar estamos de acuerdo con un comentario de Guillermo Michel: la formación convierte a los hombres en hermeneutas y lo explica así, como sujetos “debemos transitar por el mundo como hermeneutas cuya tarea consiste en percibir, comprender e interpretar el propio yo-perceptor y sus percepciones más vivenciales, más importantes. Este yo-perceptor, sin embargo, no hay que considerarlo como un observador externo al mundo [...] sino como un participante activo, como ser-en-el-mundo.”⁴³

Por lo comentado y rescatando al sujeto como un *yo-perceptor* y como *ser-en-el-mundo*, es importante llegar a la esencia de la formación y de la docencia, con la intención de arribar a la formación docente, para lo cual, se requiere en primer lugar comprenderlas, porque “cuando se comprende, se comprende de un modo diferente”⁴⁴, es decir, la comprensión nos ayuda a construir sentidos que antes no se tenían, las categorías se transforman y el sujeto en sí mismo abre su horizonte, entendiendo este como el “ámbito de la visión que abarca y encierra todo lo que es visible y desde un determinado punto”⁴⁵.

Con lo afirmado por Gadamer, hablar de horizonte es hablar de todo lo que podemos percibir y esto encierra en el sujeto docente, no solo el hecho de ser docente, sino el ser un sujeto en sí mismo con sus diferentes características, entonces “el comprender es saberse qué es y en dónde se es para tener la posibilidad de proyectarse

⁴³ Michel, *Introducción*, p. 13.

⁴⁴ Gadamer, *Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica*, p. 367.

⁴⁵ Gadamer, *idem*. p. 372

sobre el mundo que tiene una significatividad. Por lo tanto en el comprender, el *ser ahí* proyecta su ser sobre posibilidades para desarrollarse⁴⁶, es decir, el docente no es solo docente, es un ser humano que ejerce esta actividad, por lo que comprender su contexto es importante para entender su función y su formación docente como un ser ahí, y aquí la hermenéutica filosófica puede apoyarnos ampliamente.

Lo afirmado al término del párrafo anterior nos llevaría a cuestionarnos ¿y esto es posible? Si recapitulamos la forma en que Gadamer define el horizonte, pareciera como si aceptara su estrechez, lo cual es cierto, pero también nos dice que existe la gran posibilidad de lograr ampliar el horizonte, a través de la apertura de nuevos horizontes⁴⁷ esta relación entre estrechez y amplitud es un camino cognitivo que también se recorre entre lo simple y lo complejo, camino que no es lineal si no sinuoso y azaroso.

En esta percepción del camino cognitivo que se propone, la comprensión juega un papel primordial, lo cual es interesante e importante para este trabajo, la cuestión es entonces cómo encontrarse en él, el mismo Gadamer propone que la formación más adecuada, requiere un camino de este tipo pero además, tener conciencia de la situación hermenéutica, que consiste en hacerse consiente de una situación propia, lo cual no es sencillo, ya que el concepto de situación se caracteriza porque uno difícilmente se encuentra frente a ella, aunque siempre se está en ella, en otras palabras, la situación no es la que nos coloca en una tradición que busca comprender, pero tampoco se puede adquirir por completo, existe así una inacababilidad que no es defecto de la reflexión del sujeto, sino que es parte esencial del sujeto histórico, es decir, ser histórico quiere decir, no agotarse nunca en el saberse⁴⁸.

Lo analizado es importante, porque intentamos clarificar nuestra postura teórica-metodológica, ya que al hacer este tipo de análisis requiere de un marco amplio, recordemos que la formación docente es el resultado de un proceso complejo, pero no solo en el ámbito educativo, sino que le afectan otros factores tales como el económico,

⁴⁶ Bachelard. *Epistemología*, p. 189.

⁴⁷ Gadamer. *Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica*, p. 372.

⁴⁸ Gadamer. *idem*, pp. 372-373.

político y social que han determinado el tipo de país en el que vivimos, este comentario nos lleva a pensar que trabajar la formación docente desde la hermenéutica filosófica y el pensamiento complejo es una posibilidad adecuada, porque nos permiten tener una visión abierta y no lineal de esta categoría.

Entonces si la hermenéutica busca reconstruir los significados desde los sentidos que tienen los sujetos, es necesario vigilar que estos no se encierren en el paradigma de la simplicidad, además del orden y las certezas, por lo cual es importante recurrir a la complejidad que tiene en sí misma a lo simple y a lo complejo, en este sentido es necesario distinguir, para su comprensión, entre los procesos simples y complejos.

Los primeros implican necesariamente selección, jerarquización, separación, reducción, los cuales son algunos de los conceptos clásicos a los que se refiere Prigogine, en cambio los complejos implican comunicación, articulación de lo disociado y distinguido; en base a estos procesos, se puede distinguir que el pensamiento reductor sólo ve las partes y el globalista, que es su oponente, pero su oponente soberbio, el cual no quiere ver más que el todo, dejando de lado lo complejo⁴⁹, entre estos extremos, estamos buscando el justo medio aristotélico, pero un justo medio epistémico constituido por la interpretación, la comprensión, la incertidumbre y la entropía.

Pareciera, por lo escrito, que no hay un orden preestablecido y esto es cierto, ¿qué se quiere decir con esto? Profundicemos un poco más, de lo que se puede hablar es que existe una tendencia hacia la entropía, entendida como una desorganización o como una ruptura que aparece en un sistema, en concreto se puede decir que es traer el desorden sobre el orden, pero no podemos entenderla como una relación destructiva y apocalíptica, por el contrario es una relación virtuosa que permita una neguentropía, concebida como la reorganización que procede del desorden, lo cual implica que hay una relación directa, dialéctica y abierta entre entropía y neguentropía en donde el ruido tiene papel central, ya que contribuye a la organización dialéctica a partir del desorden⁵⁰.

⁴⁹ Morin, *Epistemología de la complejidad*, p. 144.

⁵⁰ Morin, *El diseño y el designio complejos*, pp. 49-56

Pero al introducir las categorías mencionadas de entropía, desorden, incertidumbre y contradicción en una investigación, se podía cuestionar ¿qué sucede con los elementos empíricos y racionales de todo trabajo científico riguroso? Si continuáramos con la visión lineal de la ciencia clásica, esto nos traería fuentes complicaciones, porque "...en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico-racionales a contradicciones, ello no significa un error sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica."⁵¹ Entonces la profundidad tan buscada en cualquier trabajo serio, no tiene su origen en la certeza, sino en el ruido, en la contradicción, en el desorden, en la incertidumbre

Un primer acercamiento a esta perspectiva, es decir, a la complejidad del fenómeno educativo y particularmente a la formación docente, abre posibilidades de conocimiento y de reorganización, en este sentido plantear el problema de la relación que con la educación pudieran tener otras ciencias, implica introducir ruido, contradicciones, entropía y neguentropía, lo cual no implica hablar de disgregación de los saberes educativos, por el contrario, porque hay una comprensión de los mismos, implica profundizar en ellos a partir de la incertidumbre que puede despertar esta interacción.

Así, las connotaciones sociales y políticas, así como la influencia de la tecnología en la educación, el desarrollo de nuevos estudios pedagógicos y el creciente interés por los procesos educativos, implican en sí mismo su complejidad y cuestiona la propuesta hecha por psicólogos, sociólogos, economistas, etc., que abordan a la educación desde una visión de especialistas y por ende reduccionista, con la intención de búsqueda de leyes universales ya preestablecidas.

El fenómeno anterior, ubicado en la teoría clásica de la ciencia, tuvo como consecuencia que surgieran una amplitud de disciplinas que se especificaban con el genitivo *de la educación*, así, brotan escritos sobre economía de la educación, psicología

⁵¹ Morin, *El paradigma de complejidad*, p. 100

de la educación, sociología de la educación, hasta llegar a la Investigación de la educación, de esta forma el fenómeno educativo fue ampliado y explicado por varias disciplinas, pero sin tomar en cuenta la irreductibilidad de éste, por lo que consideramos que la complejización del fenómeno educativo, es algo ya iniciado, pero aun en constante polémica y construcción.

En concreto, vale tener presente que la complejidad de la educación y de la formación docente, no nos permite pretender que una disciplina o una sola ciencia, abarque la profundidad e implicaciones de la riqueza del hecho educativo, por esta razón, en este primer acercamiento veremos a la educación como una construcción epistémica desde varias ciencias, que de manera interdisciplinaria conforman las bases teóricas, en las cuales se fundamentan los procesos y acontecimientos educativos⁵²; pero además es también donde tienen cabida la postura personal del sujeto, ante el mundo de la trascendencia que tiene la educación, ya que "el hombre es resultado de las condiciones exteriores y del desarrollo armónico de facultades como el pensar, el decir y el hacer. Tales fuerzas se encuentran en la educación"⁵³ motivo por el cual hombre como ser y como discurso, en su proceso formativo tiene que expresarse y esta expresión es tan amplia que desborda a una sola ciencia.

Esta expresión del sujeto, tienen una relación directa con colocarse en el centro de su mundo y ocupar ese lugar que le corresponde, esto implica tomar una posición para poder tratar al mundo y tratarse a uno mismo, pero esta subjetividad comunitaria es mucho más amplia que la subjetividad solipsista, es decir, también la concepción de sujeto necesita ser compleja.⁵⁴

Es aquí, en donde es indispensable entender que la noción de complejidad abarca a los sujetos y se hace más evidente en el momento en que "La noción de autonomía humana es compleja porque depende de condiciones culturales y sociales, para ser nosotros mismos, nos hace falta aprender un lenguaje, una cultura, un saber, y hace falta

⁵² Espinosa, *Epistemología y ciencias de la educación: relación, obstáculos y prospectiva*, p. 133.

⁵³ Zambrano, *op cit*, p. 34.

⁵⁴ Morin, *El paradigma de complejidad*, pp. 96-98.

que esa misma cultura sea suficientemente variada como para que podamos hacer, nosotros mismos, la elección dentro del surtido de ideas existentes y reflexionar de manera autónoma. Esa autonomía se nutre, por lo tanto, de dependencia; [es decir,] dependemos de una educación,...”⁵⁵ somos seres dependientes de todo y de todos aquellos que tengan alguna interacción con nosotros, esta postura pone el dedo en la llaga, sobre el enaltecimiento neoliberal del individuo, es decir, la individualización es una visión artificial del sujeto que no rescata en sí mismo su esencia.

Esta visión de la complejidad nos lleva a los sujetos que la aceptamos, a colocarnos también en la incertidumbre, a dialogar con ella, a no regirnos por la certeza absoluta y mucho menos a no aceptar el ruido, la contradicción y la entropía, porque son elementos que el sujeto requiere introducir para interpretarla y darle un sentido para acercarla a sí mismo, por estas razones es que a menudo “tenemos la impresión de ser libres sin ser libres. Pero, al mismo tiempo, somos capaces de libertad, del mismo modo que somos capaces de examinar hipótesis de conducta, de hacer elecciones, de tomar decisiones. Somos una mezcla de autonomía, de libertad, de heteronomía [...] He aquí una de las complejidades propiamente humanas”⁵⁶

Analizar la docencia, la formación y la formación docente desde esta postura, trae en sí misma una gran posibilidad de encontrar diferentes significados e implicaciones, que posiblemente al estar regidos por otra visión, no se han percibido o aun están latentes, es decir, suponemos hipotéticamente, que trabajar nuestras categorías centrales como complejas en el trazado de la interdisciplina, podría llevarnos a ampliar, criticar, proponer y reconstruir la categoría de formación docente, con la intención de buscar significados e implicaciones que se constituyen a partir de ella.

Para asumir esta postura con responsabilidad, es necesario aceptar que para trabajar desde la interdisciplina, lo cual se ve como algo novedoso, se requiere ser consciente de la necesidad de trabajar desde la complejidad, con lo cual estamos de

⁵⁵ Morin, *idem*, p. 97.

⁵⁶ Morin, *idem*, p. 99.

acuerdo, pero “la integración disciplinaria en una investigación en particular no es necesaria, puesto que el análisis histórico de la ciencia permite poner en evidencia que las diferentes disciplinas científicas se van integrando a lo largo de su desarrollo. Dicho de otra manera, la integración disciplinaria es un hecho histórico y una característica del desarrollo científico”⁵⁷, desarrollo que está lleno de desacuerdos más que de acuerdos, de contradicciones más que de certezas.

Con esta afirmación, el autor nos coloca un problema enfrente, ya que para él la interdisciplina en investigación es un proceso que históricamente se da y que es necesario para el avance del conocimiento científico, pero también percibimos que hoy por hoy se habla de avanzar y de construir un conocimiento interdisciplinario como si éste nunca se hubiese dado, entonces es necesario preguntarnos en qué consiste una investigación interdisciplinaria o mejor dicho, como antesala, en qué consiste una visión del conocimiento interdisciplinario.

Para empezar, la visión del conocimiento interdisciplinario y que es base para la investigación de este tipo, pone especial énfasis en las imbricaciones que se dan entre fenómenos pertenecientes a ciencias y disciplinas diferentes, por lo que se requiere la construcción de un marco categorial que podría llamarse común, el cual permitiera construir articulaciones entre estas diferencias, es decir, se requiere de una práctica convergente, la cual por sí misma está llena de incertidumbres, inconvenientes y tensiones.⁵⁸

Pero estas incertidumbres, inconvenientes y tensiones, se establecen “entre la formación especializada y la tarea interdisciplinaria [la cual] puede resultar altamente fructífera, pero también puede conducir a la eventualidad perturbadora de incurrir en vacuas generalidades. El avance del trabajo oscila frecuentemente entre dos extremos peligrosos: la especialización absoluta y la generalidad excesiva. [en donde sólo] la integración activa [...] permite sortear estos riesgos. En ello hay implícito un gran

⁵⁷ García, *Introducción general*, p. 24.

⁵⁸ García, *Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos*, p. 66

esfuerzo por reconciliar en cada momento unidad y diversidad, especialidad y universalidad.”⁵⁹

Por lo anterior, es necesario tener claro que dicha reconciliación no significa unir, sino implicación y complementariedad, con una visión lo más abierta posible y un esquema no lineal de la ciencia y el conocimiento, para lograr ignorar o en su caso romper, las fronteras impuestas entre las disciplinas; en este sentido, es que consideramos importante reconocer a la formación docente como una categoría compleja y a su investigación, como una investigación necesariamente interdisciplinaria.

Después del análisis teórico epistémico, discurrimos en que es importante mencionar claramente el elemento metodológico a trabajar en esta investigación y consideramos que el más adecuado es el círculo hermenéutico, primeramente porque contiene y se relacionan tres elementos centrales epistemológicos: conocer, interpretar y comprender, los cuales se interaccionan y se transforman en dos sentidos, uno de ellos consiste en ir de las partes al todo y del todo a las partes, permitiendo una construcción dialéctica más abierta pero la vez más fina de la realidad, un segundo sentido consiste en la posibilidad de ir del pasado al presente y del presente al pasado, para encontrar sentidos que se han perdido o deformado, por el anquilosamiento de la mecanización rutinaria y por la imposición del pensamiento lineal, los cuales intentan construir verdades únicas e invariables.

Precisamente el círculo hermenéutico, como círculo virtuoso de construcción y reconstrucción de conocimiento científico, impide la mecanización y el anquilosamiento de éste y como buscamos hacer uso de la comprensión y de la interpretación para analizar científicamente lo que se encuentre y resulte de la reconstrucción teórica de las categorías centrales, implica colocar todas estas categorías, constantemente bajo la vigilancia epistémica con fundamento en la incertidumbre, la neguentropía y la multirreferencialidad.

⁵⁹ García, *idem*, pp. 67-68.

Finalmente, este trabajo buscaba en un principio teorizaciones fundamentadas en argumentaciones únicamente teóricas, es decir, habíamos caído en una visión reducida y simplista de la teoría y la práctica, por lo cual era posible separarlas, al complejizar éstas categorías nos damos cuenta que teoría y práctica están implicadas, se alimentan y se transforman mutuamente, por lo que consideramos que no es posible hablar de una investigación exclusivamente teórica o practica, porque siempre se colará esta relación compleja a pesar que se le niegue o se le desconozca, entonces es importante reconocer esto que realmente es parte de una postura crítica.

Es exactamente desde esta postura que nos enfrentamos a un problema muy preciso, vamos a introducirnos a un modelo positivista-newtoniano que predomina en las relaciones educativas actuales y que tiene como fundamento el pensamiento único, la certeza, lo universal, la organización férrea y la medición precisa, desde una postura teórico-epistémica conformada por la relación hermenéutica-complejidad en la cual predomina la diversidad, la comprensión, la crítica, la incertidumbre, la entropía y la neguentropía, pareciera que nos colocamos frente a una contradicción epistémica y esto es cierto, por lo que analizaremos en el siguiente capítulo la formación como producto, que es una categoría reduccionista, desde un pensamiento crítico que abre, para develar lo que hoy se marca como dado o naturalizado y que tiene más profundidad de lo que se ve a simple vista.

1.5 Conclusiones preliminares

A lo largo de todo el capítulo fuimos encontrando que hay dos sentidos muy precisos sobre formación docente, uno de ellos es simple y se relaciona con la sola asistencia a eventos académicos, donde se reciben documentos, los cuales tienen un cierto valor, lo que implica que esta perspectiva la percibe como un acumulación de puntos para acceder a los estímulos económicos o al menos para justificar su actividad

docente o usarlos como evidencias de su formación, a este proceso se le ha denominado en este capítulo actualización y capacitación.

Por otro lado, también se pudo percibir un sentido complejo sobre la formación docente, el cual también acepta e incluye la comentada postura simple, pero no queda todo ahí, ya que consideramos que lo que el docente aprende lo hace reflexionar sobre su práctica, se busca la transformación de ésta y de sí mismo como sujeto educativo, por lo que adquiere un compromiso ético con el cual busca relacionarse con sus contemporáneos, tales como alumnos, docentes y autoridades, teniendo como principal vía el lenguaje y así de esta forma reconocerse con ellos, sabemos que esta perspectiva es constantemente demandada por el discurso educativo, pero en la mayoría de los casos ajena la realidad escolar y áulica.

Al tener entonces dos sentidos sobre formación docente, así como la diversidad de tonalidades que puede haber entre estos, nos permitió problematizarla, lo cual abrió el sentido natural de la misma, un ejemplo de lo anterior es que al desarrollar su estado del arte y con ello la construcción de los cinco ejes de análisis, nos dimos cuenta de la amplitud de aquello que estaba muy reducido, esta amplitud nos permitió deducir que para lograr profundizar sobre la formación docente, uno de los caminos más sinuosos pero la vez más productivo es desde la multirreferencialidad, esta es una de las razones que nos llevó a calificar a esta categoría central de análisis como una categoría compleja, pero a la que se le impone en la cotidianidad escolar el paradigma de la simplicidad.

Estamos conscientes que en este paradigma al docente se le considera como el único actor que puede resolver los problemas educativos, por lo cual debe formarse, pero también comprendimos que se le resta importancia a lo que sucede a su alrededor, es decir, tenemos una formación descontextualizada y fragmentada, entonces la formación docente en este sentido simple le niega su humanidad al docente y lo convierte sólo en un recurso humano que demanda la política educativa, por eso la insistencia de asistencia a eventos académicos, para que la formación docente del docente puede ser reconocida como eficiente, eficaz y además de calidad.

Esta perspectiva tiene entre nosotros 20 años, porque surge, se formaliza y se impone desde el AMNEB en 1992 y es respaldada también por la LGE de 1993; otros documentos que emergen aproximadamente 10 años después, como lo son la ACE y el SFCSP, reconocen de forma explícita que la formación docente solo es reconocida como actualización y capacitación, entendiendo la primera como la adquisición de los saberes más actuales sobre las ciencias de la educación y a la segunda como la conquista de habilidades para una actuación docente de calidad.

Pudimos observar cómo en los segundos documentos mencionados, es donde se hace más hincapié sobre la profesionalización docente, pero solo es reducida a estar más actualizado y más capacitado, por lo que la profesionalización descansa sobre estas dos categorías y no va más allá, es importante que recordemos que también a partir de estos documentos se implanta en México el discurso sobre la eficacia, la eficiencia y la calidad, el cual está implícito en las recomendaciones de la OCDE, el BID y el BM, contexto en el cual la formación docente adquiere un sentido como parte de una lógica de mercado, hay que consumirla para ser un buen docente.

Podemos decir que estos documentos han convertido la formación docente en una acumulación de saberes y habilidades y que de forma causística, al ponerlos en práctica son capaces de eliminar todos los males de la educación en México, reconocemos la relación causa-efecto llamado también pensamiento lineal, esta forma de entender a la formación nos permitió considerar que predomina en este ambiente el pensamiento clásico de la ciencia, que si bien tuvo su origen en el mundo mecánico de Newton, Locke lo lleva a la sociedad, afirmando que existían leyes naturales que rigen la sociedad, entonces el hombre más que inventar y construir, sólo debe descubrir y someterse a ellas, en otras palabras, sin darse cuenta se asume una postura ingenua ante el conocimiento.

Podemos concluir que este tipo de conocimiento así como este tipo de conciencia, prevalecen en la sociedad pero también se presentan en la escuela, entonces desde la política educativa, expresada principalmente en reformas educativas donde

predomina lo burocrático-administrativo. se construyen leyes generales y estandarizadas que buscan regir la educación y que al docente se le demanda aplicar sin contaminar con su subjetividad, para resolver cualquier problema educativo.

Desde esta perspectiva un profesional de la educación, es solo un ejecutor neutro de aquello que se le ha ordenado, es decir, se privilegia la sumisión sobre cualquier otra característica del trabajo académico, esto lleva a entender a la profesionalización docente desde una perspectiva muy reducida enfocadas solo en el utilitarismo de su función y de la misma educación, obviando y negando la posibilidad de una conducta autónoma para la toma de decisión.

Frente a esta postura que exagera lo lineal, buscamos una forma de abrirlo, para ello recurrimos a una perspectiva diferente a partir de un pensamiento al que se le conoce como concepción moderna de la ciencia, esta postura tiene como presupuesto básico el diálogo experimental el cual acepta lo simple pero sólo como parte de lo complejo, es decir, como humanos buscamos modelar al mundo pero a la vez se intenta comprenderlo, por lo que entonces explicación está siempre unida a la comprensión, en esta misma lógica la relación teoría-práctica no puede ser lineal, la cual afirma que primero se descubre la teoría y luego se aplica, más bien se da una relación dialéctica que las imbrica, por lo que se alimentan y se transforman entre sí.

Podemos reconocer como el pensamiento complejo se encuentra en los Planes y programas de estudio, en los discursos educativos hechos por docentes, asesores metodológicos, investigadores educativos y autoridades escolares, el problema es que solo se queda en estas instancias, porque en la realidad que se vive en el ámbito educativo, exactamente en la organización escolar y en la realidad áulica, mantiene su dominio el pensamiento clásico de la ciencia, es decir, el simple, el causístico.

Esta dualidad de pensamientos esgrimidos a lo largo y ancho en este primer capítulo, es una dualidad que toca a nuestras categorías centrales y que nos lleva a un hecho que juzgamos necesita quedar claro; consideramos que la formación docente solo es usada y entendida como palabra emblema, en otras palabras, es neutra, sin contenido

y muy natural, frente a este hecho buscamos dividirla en dos categorías como formación y docencia, lo cual nos trajo otras consideraciones.

Reconocemos que se encontró a la formación docente reducida sólo a la capacitación y a la actualización, donde ambas sólo le vienen al docente desde afuera y su uso es solo instrumental, predominando por ello la cultura de la técnica, expresada en clases atiborradas de trabajos, exposiciones y productos observables, como consecuencia lineal de lo anterior, se puede afirmar que el docente está bien formado.

En este marco la docencia es sólo reducida a la trasmisión de saberes y es donde aparece un círculo vicioso que acota el contenido de esta categoría; veamos, la docencia es sólo reducida a la enseñanza y esta es sólo vista como práctica docente, por lo que la docencia es sólo una actividad que es ejecutada, dejándonos una perspectiva muy simple de ella, pero sí consideramos lo comentado por Arendt, donde la acción en el hombre es como un segundo nacimiento en este mundo porque se transforma en lo que no era, podemos considerar que la docencia puede llegar a entenderse con sentido diferente, en donde el sujeto se descubra a sí mismo a través del acto.

Pero reconocer esta segunda postura no es lo mismo que decir que esto pasa cuando se realiza la docencia en el aula o en la organización escolar, podemos entonces considerar que ésta pone hoy en coma al sujeto, porque deja de ser el mismo al sólo regirse por lo establecido, en donde tomar la iniciativa es criticado y negado, por lo cual el actuar docente se convierte en sólo la realización de lo preestablecido, en este sentido se impone la ejecución en donde el sujeto es borrado y su discurso negado, esta forma de entender la docencia es como la política educativa denomina a los docentes como recurso humano, sólo para usar cuando haga falta.

Por su parte la formación no corre mejor suerte, porque es percibida y aceptada en la escuela como el darle forma algo, como moldear a un sujeto, como formar habilidades, actitudes y competencias, desde esta perspectiva existen entonces sujetos formados ya terminados, que se dedican a formar a otros sujetos incompletos y deciden cómo deben de ser ellos, es el caso de los docentes que forman a sus alumnos y

catedráticos que forman a futuros docentes, estamos diciendo en un sentido simple que la formación es el producto de todo el proceso escolar y lo que pasa con los sujetos sin escolarización es lo mismo. no se forman.

Sabemos y reconocemos que existen otras perspectivas sobre formación y la que más nos atrae es verla como *bildung*, porque es un proceso en donde nadie forma a nadie, pero nadie se forma solo, idea muy citada pero poco profundizada, porque aceptar lo anterior implica negar la frase que muchos docentes usan y por creer en ella no pueden quitársela, *voy a formar a mis alumnos o en mis alumnos voy a formar ...*, lo cual implica que sin darse cuenta están aceptando una forma muy simple de entender la formación, ubicándose sin saberlo en el pensamiento de la ciencia clásica.

Pero regresemos, la formación en esta segunda acepción es un proceso que inicia con el nacimiento y solo termina con la muerte, por lo que no hay sujetos totalmente formados, sino siempre en constante formación, por lo que es un proceso devenido desarrollado siempre en un *ethos*, donde los sujetos se alimentan de su generalidad y a la vez también la alimentan a ella, por lo que al sujeto le es imprescindible permanecer abierto a posturas diferentes a las propias, en donde el lenguaje juega un papel determinante, pues es a través de él y con él que el hombre se forma y se transforma constantemente.

De esta forma nos encontramos al menos con dos perspectivas sobre formación, la primera, *bildung*, que se encuentra de forma explícita e implícita en los planes y programas así como en los discursos oficiales que mencionan los responsables de la política educativa en México y otra como producto, la cual predomina de forma velada en el pensamiento, más no en la actuación, en la organización escolar y en la práctica docente, lo que sí podemos decir es que sobre ésta poco se ha escrito con la intención de profundizarla, lo que sí sucede constantemente es que se hace referencia a ella para criticarla, con la intención de dejar ver la necesidad de retomar una idea de formación que esté más apegada a la esencia y la condición humana.

Podemos decir que nos encontramos en una realidad social educativa, aún dominadas por el pensamiento clásico de la ciencia, donde el discurso iniciado y organizado desde el ANMEB consistente en la eficacia, la eficiencia y la calidad, en la lógica que se demanda sigan los actores sociales y educativos.

En este contexto es bien aceptada la docencia como una actividad fragmentada y estandarizada, la cual pierde sentido para quien la realiza, logrando con ello la separación entre el actor y su actuación, es en donde vemos con claridad los ya comentados recursos humanos, de la misma forma también se acepta a la formación como un proceso que termina con la escolarización dando lugar a un producto, hállese en educación de la formación inicial, la cual posteriormente sólo acepta la formación continua para acumular y sumar saberes y habilidades a la primera, por lo que el sentido simple de la docencia y la formación lleva también a un sentido del mismo tipo a la formación docente, teniendo como base solo la capacitación y la actualización, para lograr obtener posteriormente el estímulo económico que es entonces una consecuencia de su profesionalización.

Para poder abrir lo anterior decidimos hacerlo mediante una dicotomía entrecruzada de pensamientos, es decir, analizar el pensamiento clásico con elementos del pensamiento moderno de la ciencia, lo cual trajo una contradicción epistémica por introducir una lógica en una postura diferente a la otra, pero fue un hecho que nos permitió ver cosas que estaban escondidas y que además se veían como naturales, esto es en sí la base de nuestra postura crítica.

Lo mismo sucede cuando analizamos el pensamiento único impuesto por el neoliberalismo desde la filosofía hermenéutica, la cual no reconoce la univocidad sino la diversidad, donde la comunicación no se impone porque es construida como parte del mismo sujeto y no acepta una verdad única, sino una multiplicidad de ellas porque son consideradas consensos creados entre sujetos diferentes, por lo que apuesta por la objetividad y la subjetividad en una relación dialéctica.

Mismo proceso se realiza cuando se puso en tela de juicio el paradigma de la simplicidad, que es la base del pensamiento causístico, desde la teoría de la complejidad donde la certeza es profundizada a partir de la entropía, lo que implica introducir ruido en ella para luego reorganizarla, por lo que reconocemos que el ser humano sí tiene certezas, pero siempre acompañadas de incertidumbres, donde el pensamiento ya no es lineal si no rizomático algo más parecido al vuelo de una mariposa que al viaje lineal de un tren.

Por lo comentado arriba, es que consideramos que el haber recurrido a la hermenéutica y a la teoría de la complejidad, nos permitió transitar de un sentido simple al título de este capítulo, a la complejidad de la formación docente, aceptando el reto de la dualidad de pensamientos y contradicción epistémica, que a nuestra consideración trae consigo una postura crítica que abre y devela, postura que intenta mantenerse en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO II.

LA FORMACIÓN

COMO PRODUCTO



CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN COMO PRODUCTO

Si somos los humanos productos, seremos malos o buenos productos por las manos de otros; ante este hecho es posible aceptar que para ejercer la docencia, ante todo, hay que ser buenos seres humanos. Las malas personas no pueden ser buenos docentes porque otros lo han decidido.

2.1 Breve introducción

Hace aproximadamente diez años, cuando se realiza una investigación sobre formación ética y política en el ámbito escolar, nos hizo introducirnos al estudio de la formación como categoría de análisis, en donde nos encontramos con algunas situaciones que parecen no haber perdido vigencia al día de hoy, una de ellas y la más importante que se considera en este trabajo, es aceptar como postulado que la formación es el producto final de un largo proceso educativo, ésta es una expresión muy clara del pensamiento simple, porque se tiene una causa y una consecuencia, es decir, si el sujeto termina su proceso educativo, como consecuencia lógica también se convierte en un ser ya formado, ya concluido, ya terminado.

Otra situación encontrada, es que de forma posiblemente acrítica, una gran cantidad de docentes afirman categóricamente que ellos forman a sus alumnos y para ello utilizan una gran cantidad de estrategias didácticas, para darle al alumno lo que le haga falta para conducirlo por donde *debe ser*, posiblemente esta forma de pensar tenga que ver con otra circunstancia, nos referimos a la categoría formación de formadores, que se usa para designar a los docentes de las escuelas Normales, los cuales tienen bien

establecido que deben formar docentes, porque luego ellos formarán a sus alumnos y esto puede reflejarse con el siguiente ejemplo, al preguntarle a varios docentes el por qué no se integraban a las actividades cívico-sociales con los alumnos, contestaban, palabras más palabras menos, que esas eran actividades sólo para los alumnos, que ellos no las requerían porque ya estaban formados, en cambio los otros (los alumnos) sí estaban en proceso de formación.

En este contexto, es importante para comprender qué sucede, el poder remitirse al origen de la palabra, que en este caso es una categoría central, la cual nos puede aportar rastros significativos para su análisis y su conceptualización, es decir, si se coloca a ésta en el contexto con su lenguaje, es lo que puede permitirnos hacerla inteligible, puesto que el análisis de la cotidianidad de sus usos y reglas, es una de las posibilidades que nos ayuden a abrir esta categoría, entonces podemos decir que la palabra formación, tiene una raíz con un significado de *dar forma*, sentido en el cual es insertada en los usos y costumbres escolares, es decir, significaría *formar*, dar forma incluyendo a un ser humano.

Al reflexionar sobre el sentido disertado, se puede entender el por qué de manera cotidiana, se hace referencia a ella como a un producto de algo, a un sujeto ya consumado y terminado, es decir, se entiende por un ser formado a alguien que ha llegado a su máxima expresión de lo que puede llegar a ser, se acepta que sigue un proceso que al culminarse, generalmente, con una carrera profesional éste ha concluido y entonces es un producto formado ya en sí mismo, entonces “formarse es sinónimo de contar con la oportunidad de tener una preparación escolarizada.”⁶⁰

En el mismo tenor, al día de hoy, debido al modelo que actualmente domina en México, el estudiante de cualquier nivel educativo tiene que egresar de su nivel ya formado en competencias, existen interpretaciones que afirman que el alumno tiene que formarse en competencias por ciclo escolar, pero además el docente tiene que

⁶⁰ Meneses. *El problema de la formación*, p. 56.

calificarlas basándose en evidencias, en la conducta observable, pero sin olvidar el examen escrito para verificar lo que el alumno ha asimilado.

Como podemos observar, existe en la escuela una sinonimia entre preparación escolar e información adquirida del conocimiento escolar con el concepto de formación, pero además se le ha agregado a esta categoría el calificativo de competencias, es decir, en la actualidad la escuela forma alumnos en competencias, así la sinonimia mencionada y la acumulación de conceptos usados en este ambiente sin aclarar y menos relacionados reflexivamente, ha llevado a los sujetos que conforman la institución escolar a una muy particular racionalización de su actuar de sí y sobre otros.

Por lo comentado, es necesario que aclaremos las siguientes situaciones, en primer lugar qué se puede entender por racionalización y más en la postura que se maneja en este escrito, además consideramos que la racionalización nos remite y se alimenta del tipo de conciencia que se maneje o que predomine, la cual puede estar oscurecida por la irreflexibilidad que predomina en esta postura, además retomaremos a la performatividad, no sólo como discurso, sino también como un tipo de racionalización y para culminar esta parte, rescataremos de forma breve el Enfoque Basado en Competencias (EBC) en su interpretación conductista, la cual tiene mucho que ver con la visión pragmática de las competencias propuesta por Razo, todos estos elementos buscan apoyarnos para entender qué es la formación en su visión simple como producto.

2.2 Racionalización

Iniciemos por analizar la categoría de racionalización, la cual tiene varias interpretaciones y cada una de estas también fuertes implicaciones, para este hecho vamos a apoyarnos en Habermas, quien afirma que Weber es quien maneja varias posibilidades de racionalización, una de ellas dice de la siguiente forma: la organización racional, específicamente la racionalización se refiere a la aclaración de conceptos, pero

además a su consistencia lógica.⁶¹ Pero consideramos que esta aclaración de conceptos y esta consistencia lógica, siempre se hacen desde una perspectiva, en este caso quedan enmarcadas de forma reducida en el orden institucional que la escuela le asigna.

Entonces estamos hablando de una racionalización basada en una organización simbólica que abarca varios elementos, como lo religioso, lo moral y lo jurídico, pero atravesada siempre por la lógica escolar, de esta forma la organización se reconoce como válida porque el sujeto fue formado en ella, en esa estructura reconocida, la cual se percibe como incambiable y única, por lo que no es posible cuestionarla, pero además siempre que sea necesario, rechazará cualquier crítica, porque sus conceptos los percibe como universales y precisos, basados en una lógica férrea del pensamiento, él es productor y producto de esta estructura, pero de la cual no tiene conciencia o sí la tiene prefiere subsumirse al sistema.

En este caso es importante reconocer que lo religioso, lo moral, lo jurídico y todo lo demás que concierne a lo humano es su cultura, entendida en este tipo de formación como la información que se es transmitida por medio del aprendizaje social, transmisión realizada a través de lenguajes proposicionales y que se accede a ellos a través de medios artificiales, desde la escritura convencional hasta los medios informáticos más avanzados, esta formación social contiene elementos específicos de un grupo social, el cual organiza las representaciones, las reglas, las normas de conducta, los valores, las formas de comunicación y las pautas de comportamiento aprendidas, por lo cual ninguna cultura es innata y única y mucho menos mejor que otra.⁶²

Pero el concepto de cultura es mucho más amplio y complejo de lo mencionado, porque es una construcción humana donde el mismo es construido, es decir, es una estructura que además de ser estructurante, también es estructurada,⁶³ pero aunque en la formación como producto el concepto de cultura es reducido, en otras palabras, se asocia

⁶¹ Habermas, *Aspectos de la racionalidad de la acción*, p. 373.

⁶² Olivé, *Los desafíos de la sociedad del conocimiento: exclusión, diversidad cultural y justicia social*, p. 61.

⁶³ Bourdieu, *Estructuras, habitus y prácticas*, p. 86.

un sujeto culto a aquel que tiene una preparación escolar, digamos elevada y sólo se reconoce como cultura aquello que le llega al sujeto a través de la institución escolar o en su defecto, a aquella información que el sujeto recibe a través de los medios aprendidos en la escuela, entonces la cultura también es un producto, por lo cual se puede comprar y vender, en este mismo tenor es sólo una estructura estructurada y no estructurante.

Al afirmar que la cultura puede ser una relación estructurada y no estructurante, a través de argumentar que la racionalidad como tal va más allá de las predicciones y de la manipulación de datos, para entenderla es importante reconocer desde qué punto de vista, tipo de observación, tipos de saberes y tipos de creencias se parten, los cuales son aceptados con antelación, es decir, entender en qué tipo de paradigma se incrusta, lo cual nos permita encuentros con la realidad, todo esto puede modificar o mitificar nuestras creencias, en el sentido mostrado, la racionalidad nos apoya a acercarnos y conocer la realidad, con la intención de intervenir en ella, pero también puede llevarnos a someternos a la misma, entonces la forma de racionalizar también depende del tipo de cultura en donde se lleve a cabo.

Con esta ampliación del concepto de racionalización, es pertinente preguntarnos ¿qué tipo de racionalización se aplica o se acepta cuando hablamos de la formación como producto? Para contestar esta pregunta regresaremos a la perspectiva de Weber comentada por Habermas quien afirma que se llama "racionalización a toda ampliación del saber empírico, de la capacidad predictiva, de la capacidad de dominación instrumental y organizativa de los procesos naturales"⁶⁴, de esta cita vamos a extraer tres categorías para analizar: la ampliación del saber empírico, la capacidad predictiva y la capacidad de dominación instrumental e intentar ver cómo se han transformado o atendido en este contexto que discutimos.

Cuando se habla de la ampliación del saber empírico desde una perspectiva compleja, entendemos que todo saber está situado y por lo mismo es posible reconocerlo

⁶⁴ Habermas, *op cit*, p. 373.

en un contexto, entonces lo empírico abarca también lo teórico en una unión indisoluble y cuya relación de forma casi obligada es dialéctica, por lo que se posibilita que se llegue a una mutua transformación que dinamiza su relación.

Pero en la formación como producto y en el marco de la reformas actuales en educación, la ampliación es sólo cualitativa, por lo que se refiere a que todo tiene que remitirse a un saber hacer y está referido a través de lo tecnológico, entonces lo empírico se reduce a meras conductas observables y a la utilidad de los saberes en el sentido de servir para algo, es decir, lo empírico y lo pragmático se han convertido en sinónimos.

La racionalidad como capacidad predictiva, se puede entender como aquella que es capaz de comprender nuestra realidad, tomando elementos del devenir histórico y construyendo postulados como utopías con posibilidad de realización, es decir, entretejer la individualidad y la socialidad del sujeto, lo cual le permita construir opciones u oportunidades y elegir las más viables, hablamos de una reconstrucción constante.

Pero también se puede tener un sentido simple, este consiste en el construir leyes absolutas con la etiqueta de obligatorias y que todo sujeto tiene que llegar a ellas, en este sentido, la planeación institucional en las escuelas y las planeaciones de los docentes, predicen lo que el alumno tiene que ser y hacer, pero sin preguntarles nada, porque los que producen son los que saben y los que no saben tienen que acatarse a esa imposición.

En relación a la capacidad de dominación instrumental, ésta se desarrolla y se impone sobre el ser humano que es integrante de una cultura tecnificada, exagerando la importancia sobre el saber utilizar un celular, una computadora, la enciclopedia, el saber manejar, el saber leer, el saber hacer esquemas, etc., o sea, no se puede dejar fuera el saber hacer, el saber utilizar la tecnología que nos rodea, en la extensión más amplia de esta palabra, además que la escuela hoy en día se interesa de forma excesiva por este saber hacer, resaltando la necesidad de apoyar a los alumnos a ser sólo eficaces.

Pero lo importante no es reducir nuestro saber a la mera utilidad o para qué me sirve, es necesario reconocer que lo útil se amplía cuando esta acción tiene sentido, en

otras palabras, se avanza del saber hacer al querer hacer, donde se reconocen que existen razones para hacer o no hacer las cosas, lo cual también son una acción intencional, pero que además este hecho se enmarca o se justifica en la comunidad y en la misma humanidad del sujeto, en concreto, no estamos en contra de lo instrumental, sino que cuestionamos que la función del humano sea sólo reducida a ella, como parece ser la base de la formación como producto.

Como se puede ver, cuando se desarrolla una racionalidad compleja, en la cual la situación hermenéutica del sujeto le permita llegar a una formación con la misma intención, entonces ésta puede ser entendida como el proceso que le permite a los sujetos avanzar de su particularidad a su generalidad, comprendiendo que esa generalidad no elimina su especificidad, por el contrario, su socialidad permite ver y aceptar una codeterminación entre la individualidad y la generalidad, por lo que la comprensión acerca al individuo a esa codeterminación que lo hacen sentir como ser individual en tanto también es un ser social, esto es precisamente desde una postura compleja a lo que se le puede llamar formación, sin olvidar que es una responsabilidad y un proceso netamente humano.⁶⁵

En contraparte, es posible encontrar la racionalización desde la postura simple, la cual es fundamento para aceptar la presencia de la formación como producto, lo que deja de lado muchos procesos cognitivos, profundicemos sobre esta perspectiva, el conocimiento como hoy se acumula lleva a la posibilidad que con él se tiene el poder o el dominio sobre quienes no lo poseen, una carrera profesional con esta visión, es un proceso de este tipo, entonces ante los demás sólo se puede actuar de manera instrumental, de forma manipulativa, casi se puede excluir la posibilidad de que sea de otra forma, porque la manipulación puede permitir la predicción de lo que es necesario que suceda, para evitar de cualquier forma y de manera implícita llegar a la acción comunicativa.

⁶⁵ Nava, *op cit*, p. 146.

Entonces, si la racionalidad tiene que ver tanto con el contexto como con la cultura que predomina en una sociedad, estamos en la posibilidad de aceptar hasta aquí, algunas posibilidades o tipos de racionalización, una que es amplia, crítica y reflexiva, que podemos ubicarla casi siempre en sujetos con estas características, en donde los procesos comunicativos son tan amplios y dialécticos, que se reconstruyen constantemente; por otro lado tenemos una racionalidad reducida, acrítica y pragmática, donde los procesos comunicativos han dado paso a las técnicas de emisión de información, a la primera la denominaremos como una racionalidad compleja y a la segunda una racionalidad simple o acotada, ahora bien, introduzcámonos un poco más, la cuestión es comprender ¿qué tipo de conciencia se relaciona o interacciona con este último tipo de racionalidad?

2.3 Racionalidad y conciencia

Para iniciar, cuando hablamos de racionalización acotada, de formación como producto y de conocimiento sólo útil, nos estamos introduciendo y haciendo referencia a un tipo de educación que Freire denominó bancaria, la cual busca domesticar al sujeto para someterlo en esta postura, acepta el autor, que la iglesia, el derecho y la misma escuela, tienen una función anestésica, lo cual implica que se desarrolle una visión acrítica, entendida como una conciencia ingenua, este tipo de conciencia le puede permitir al sujeto creerse “superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada”⁶⁶.

Por nuestra parte asumimos que esta postura nos remite al mero punto de vista o doxa, lo cual en el contexto de el *obstáculo epistemológico* es un entorpecimiento y confusión, es donde se muestran causas de estancamiento, causas de retroceso y hasta causas de inercia, entonces la doxa es un obstáculo de este tipo, porque más que permitir pensar, en el sentido de cuestionar y construir, sólo traduce necesidades en

⁶⁶ Freire, la educación como práctica de la libertad, p. 101.

conocimientos y al designar a los objetos sólo por su utilidad se prohíbe a sí misma conocerlos, por lo que muy poco puede constituirse sobre la opinión, es prioridad ir más allá de ella, porque quien se fundamenta sólo en ella, se niega la posibilidad de construir el conocimiento; en este sentido es necesario reconocer que al tomarnos en serio como seres pensantes, nos obligamos a no permitirnos tener sólo opiniones sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente.⁶⁷

Podemos decir que centrándonos en lo comentado, de forma tal vez implícita, el punto de vista ha adquirido la capacidad de soberano, que se fundamenta en un idealismo objetivista, lo cual le permite poder constituirse un mundo de certezas, de dominio de leyes que él puede imponer pero además exige que se respeten, de esta forma ordena al mundo de cierta manera, que escinde pero además niega el *aspecto activo* de la percepción de la realidad en la cual se encuentra y reduce todo hecho tan sólo a meros registros.

Conjuntamente con esta conciencia ingenua, también se presenta una conciencia mágica, veamos por qué, cuando el sujeto ha organizado su mundo en base a certidumbres, en base a metadiscursos y en base a leyes incambiables, es el momento de subyugarse a éstos, esta postura es muy similar a la propuesta de Locke, pues él afirma que existen leyes universales que rigen la sociedad, similares a las de la gravitación universal, entonces es imperioso descubrirlas y someterse a ellas.

La postura comentada lleva al sujeto a considerar a los hechos como superiores, por lo tanto es el momento de someterse, porque éstos lo dominan desde afuera, entonces éste se vuelve pasivo, la razón es porque "simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados bajo los cuales queda vencido el hombre"⁶⁸.

⁶⁷ Bachelard, *La noción del obstáculo epistemológico. Plan de la obra*, pp. 15-16.

⁶⁸ Freire, *op cit*, p. 102.

Pero Freire profundiza más y a las conciencias mencionadas agrega una tercera, a la que llama fanática, la cual en sus palabras es una "patología de la ingenuidad [que] lleva a lo irracional lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación".⁶⁹ Se puede decir que este tipo de conciencias son bien acogidas en una sociedad cerrada donde predomina el sentido simple, constituida por sujetos ahistóricos, sumisos y adoctrinados en una negación del mismo sujeto y de su capacidad de pensar, por lo que queda encajonado, si regresamos a la escuela percibimos con facilidad que los contenidos son sólo slogans, las actividades escolares son sólo acciones sin sentido, que no permiten la participación del sujeto en su realidad, en su cotidianidad.

El haber hecho el análisis y haber traído a colación las conciencias ingenua, mágica y fanática, es porque nos remite a un tipo de racionalidad, pero no como una consecuencia de, sino como una interacción, en donde la influencia mutua es fácilmente reconocible, este tipo de racionalidad es a la que hemos denominado acotada lo cual tiene una relación directa con la racionalidad pragmática y aunque es sólo una posibilidad entre otras del uso de la razón práctica, la cuestión es que al racionalizar las acciones sociales solo desde esta perspectiva, no referimos a la teleológica, abre de par en par las puertas para que la formación como producto entre e invada el ámbito escolar, sin dejar de mencionar que sucede lo mismo en el ámbito socio-cultural.

Por lo comentado, podemos decir que tenemos ante nosotros ya un paradigma, es decir, el sentido de la formación como producto, se ha convertido en esto, que en su accionar se puede aceptar de forma implícita, en donde el objetivismo en el mundo social constituye "un espectáculo ofrecido a un observador que adopta un punto de vista"⁷⁰ simple sobre su acción y sobre la de los otros.

Todo lo anterior nos lleva considerar que un sujeto que se constituye por lo ya comentado, siente que su formación ha concluido, principalmente por el tipo de moral que asume, para él es un sistema uniforme de normas y pautas a seguir, acepta de forma

⁶⁹ *Ídem.*

⁷⁰ Bourdieu, *op cit*, p. 85.

evidente un cúmulo de valores dominantes en los cuales él encaja perfectamente, en este sentido la moral se puede entender como usos y valores homogéneamente aceptados e impuestos, de forma muy precisa, porque “cuando hablamos de moral [...] tenemos casi siempre en mente una idea ya hecha, un modelo ejemplar que, a grandes rasgos, supone el respeto del orden jurídico”⁷¹ y de la normatividad preestablecida, la cual, un sujeto formado así, pretende que la ostenta, pero que además asume la perspectiva que nunca cambiará, en otras palabras, una formación como producto implica una moral pasiva, omnisciente, única e incambiable.

Una racionalidad de este tipo, conjuntamente con las conciencias ingenua, mágica y fanática y una moral como un modelo ejemplar sólo a seguir, buscan evitar y en lo posible negar los esfuerzos críticos que se han propuesto y desarrollado para contribuir al aprendizaje significativo, a la formación integral y a la misma formación entendida como *bildung*, tomando como única referencia al criterio de performatividad, el cual centra su atención en la eficacia y busca que ésta sea el eje rector de las instituciones, la escuela y los sujetos, con una intención muy clara, para que respondan a las necesidades del mercado laboral, es decir, se busca constituir sujetos eficientes para el sistema productivo, entonces la formación adquiere sólo las posibilidades de adiestramiento y entrenamiento, en donde la formación del ciudadano y la formación en la responsabilidad no tiene cabida, entonces ¿qué es lo que tiene cabida? pero además ¿qué es la performatividad?

2.4 Performatividad

Para poder arribar a la primera pregunta, consideramos que primero es necesario dejar claro la segunda, es decir, ¿qué es la performatividad? ésta se puede entender como “la actuación o consecución óptima basada en un criterio determinista que supone una

⁷¹ Escalante, *Introducción: moral pública y orden político*, p. 32.

relación funcional input/output”⁷², pero amplíemos esa definición, la performatividad obedece a un principio, el cual consiste en la optimización de la actuación, es decir, se requiere del aumento del output, entendido este como las informaciones o modificaciones obtenidas, pero además la disminución del input, con lo cual nos referimos al energía gastada para obtenerlas, en sí son un tipo de juego en donde lo pertinente no es lo verdadero, lo justo o lo bello, si no sólo lo eficiente, por lo que la jugada técnica es buena cuando funciona mejor pero al mismo tiempo gasta menos que otra.⁷³

Para el juego técnico sólo existe la dicotomía eficiente e ineficiente, en el primer calificativo se tiene que hacer más con el menor esfuerzo posible y menos gasto de insumos, de no lograrlo, simplemente se le asigna el segundo, esta forma tiene sus consecuencias, por ejemplo: el sujeto tiene que decir lo que debe, lo que es necesario, de lo contrario es mejor que no se hable. esta forma de pensar destruye prácticamente todo vínculo social e introduce al sujeto a un tipo de terror.

Este terror o mejor dicho este comportamiento terrorista, ya sea de forma velada o abierta, hace referencia directamente a “la eficacia obtenida por la eliminación o por la amenaza de eliminación de un compañero del juego del lenguaje al que se jugaba con él. Este compañero se callará o dará su asentimiento, no porque sea rechazado, sino porque se le amenaza con ser privado de jugar (hay muchos tipos de privación). El orgullo de los decididores [consiste en] ejercer este terror [el cual se refleja de la siguiente forma:] adapte sus aspiraciones a nuestros fines, sino...”⁷⁴

Lo que acabamos de comentar tal vez se escuche muy fuerte o se crea que no es posible que exista, pero no por ello deja de ser parte de la realidad que nos está tocando vivir, de un modelo que se busca imponer, en donde hay una clara división entre sujetos que toman decisiones, llamados aquí decididores y los que tienen que acatar esta

⁷² Mireles, *et al*, *La educación basada en competencias: entre la performatividad y creatividad del trabajo en las aulas*, p. 39.

⁷³ Lyotard, *La condición postmoderna*, p. 83.

⁷⁴ *Idem*, p. 114.

decisiones, estos últimos tienen que incluirse en el modelo y continuar con su formación, para que puedan ser incluidos, así en un futuro cuando ya estén formados, cuando ya sean un producto, puedan entonces tomar decisiones sobre los que vienen atrás, en cambio los decididores son sujetos ya formados, determinados, son los únicos indicados para ejercer el poder.

Con todos estos atributos, un sujeto concebido así, es alguien que se considera que tiene el poder, que es un decididor pero “cuando decimos que alguien o algo *tiene poder* queremos decir que tiene la capacidad de imponer su voluntad, de exigir cierta conducta, aun contra toda resistencia. [pero esta noción de entender el poder no] es capaz de decir mucho acerca de las razones de la obediencia, porque él supone que el poder, por sí mismo, explica las cosas”⁷⁵, lo cual implica inmediatamente una negación del otro como sujeto, es decir, es capaz de objetivar a todo ser humano como a sí mismo, buscando un orden que este sujeto impone a otros como único y como válido.

Entonces la exclusión del otro por parte del sujeto decididor, es con la intención de apoderarse de la realidad, hecho que de acuerdo con este modelo le permiten las técnicas, entonces sólo es necesario reafirmar y reforzar éstas, también se logra con la realidad, en donde están incluidas las oportunidades, la justicia y hasta la razón, es decir, el reforzamiento de las técnicas lleva a adquirir la legitimación del poder, en este caso, la performatividad incluye la buena verificación y el buen veredicto y en este enfoque, es necesario que sólo desde esta perspectiva se pueda legitimar la ciencia, la moral, el derecho y específicamente la educación.

Dentro de este modelo, existe algo que se acepta de forma implícita, todo lo que el sujeto decididor considera como bueno para él, tiene que serlo también para sus subyugados, incluyendo el orden, y querer esto es necesario si se piensa o se acepta que la formación es un producto, entonces comprender el orden es importante, por lo que puede considerarse que no es en sí ni bueno ni malo, es más bien “un conjunto de regularidades, de normas, que sin duda permite que unos se beneficien más que otros,

⁷⁵ Escalante, *op cit*, pp. 43-44.

que unos manden y otros obedezcan, pero lo que importa es que es vivido y reproducido como orden. [por lo cual] No es un ideal, es un hecho”⁷⁶, en este sentido, todo orden no es analizable ni ética ni axiológicamente. ¿entonces qué sucede?

Primeramente, cuando hablamos de un conjunto de regularidades y de normas que fundamentan un orden, estamos hablando de actos humanos, los cuales siempre incluyen juicios de valor, que no son ideales, en el sentido de ser etéreos, son más que esto, son elementos reales que le permiten al sujeto tomar decisiones; aunque esto que acabamos de mencionar no es necesario en el modelo que se analiza, ya que el orden está preestablecido, es algo ya consumado y sólo hay que reconocer la necesidad de continuar, entonces las cuestiones normativas y axiológicas desde esta visión pragmática, son cuestiones que están separadas, o en el caso de que sí se puedan unir, es una unión preestablecida.

En este sentido, analizado el poder y el orden, se hace necesaria la división entre los sujetos, esta disparidad es excluyente y lo es más cuando se deja de lado el diálogo, porque éste es sólo posible entre pares y al no serlo, los sujetos formados como producto no toman en serio la palabra y las razones de los excluidos, lo mismo sucede cuando se habla de cuestiones de libertad, igualdad, justicia, respeto, etc., tampoco son tomados en serio, en otras palabras, todo aquello que relaciona a los sujetos se convierte en una relación asimétrica.

Es en esta relación asimétrica es donde la performatividad presume sus mayores ventajas: “Excluye, en principio, la adhesión a un discurso metafísico, requiere el abandono de las fábulas, exige mentes claras y voluntades frías, sitúa al cálculo de las interacciones en el puesto de la definición de las esencias, hace asumir a los jugadores la responsabilidad, no solo de los enunciados, sino también de las reglas a las que lo someten para hacerlos aceptables. Saca a plena luz las funciones pragmáticas del saber puesto que ellas parecen colocarse bajo el criterio de eficiencia: pragmáticas de la

⁷⁶ *Ídem*, p. 45.

argumentación, de la administración de la prueba, de la transmisión de lo conocido, del aprendizaje a imaginar.”⁷⁷

Entonces las ventajas de la performatividad, se remiten en primer lugar a un solo campo del sujeto, al objetivo, dejando de lado y hasta negando los otros dos, como son la subjetividad y la intersubjetividad, percibidos ambos como fábulas, como cosas irreales y metafísicas, en este sentido el sujeto ha sido recortado y reducido a un ente sin sentimientos y sin emociones, pues se exigen mentes claras y voluntades frías, para que puedan ser aceptados en el modelo pragmático y cuya luz que guía es sólo la eficacia.

Esto se vuelve más dramático, cuando la performatividad penetra y se afianza en el ámbito escolar, lugar en el cual la formación como producto y la educación entendida como información recibida se enfatizan, es decir, el logro eficaz de la información trae como consecuencia el tipo de formación aquí analizada, esto es, asentada y acentuada como bases en el perfil de egreso, como el producto o la forma con la que se quiere que nuestros alumnos salgan formados y esto nos puede ayudar a entender el por qué en la escuela se acepte tácitamente que los docentes son individuos ya formados, pero lo interesante y curioso es que estos en su mayoría así lo creen y por lo mismo así actúan.

Por lo comentado arriba, es posible considerar que en muchas ocasiones, aquello que somos lo mantenemos cerrado también a nosotros mismos, nunca es cuestionado, hipotéticamente ésta puede ser una razón por la cual a pesar de hablar de ser democráticos, reflexivos, críticos, etc., somos los sujetos más autoritarios, irreflexivos y acrílicos, en nuestra relación con los otros, es desde este marco, desde el cual se puede decir que la educación y en su caso la formación es cuestión de autoridad de los formados sobre los no formados.

⁷⁷ Lyotard, *op cit*, p. 112.

2.5 Perspectiva conductista del EBC

Como podemos ver, la racionalidad performativa está dominando el ambiente cultural en la que nos encontramos, se ubica en las esferas política, jurídica y económica, pero tiene un especial énfasis en que se desarrolle en las escuelas, estamos conscientes que en las recientes reformas escolares, se busca desde el discurso inducir a los alumnos para participar en la sociedad en que viven, acción que se fundamenta en la resolución de problemas prácticos y cuya realización lleve a los sujetos a mejorar su forma de vivir y convivir con sus contemporáneos.

De forma más precisa, en una sociedad que se reconoce como compleja, se propone el uso de ciertas herramientas, como el pensar desde contextos y situaciones diversas, el uso del lenguaje que logre implicarlos en el diálogo, el dominio de tecnologías que les permitan compartir éticamente experiencias de información, reconocer el uso de símbolos propios y apropiados, comprender el tipo de conocimiento con que cuentan, sin olvidar la necesidad que se tiene en su desarrollo como sujetos, su actuación en grupos heterogéneos y de forma autónoma.

Como ya se afirmó, este tipo de cualidades son solo parte del discurso del modelo del EBC, patrón que es considerado como único y monolítico, pero que en la realidad de la práctica docente como un acto humano y social, su diversidad pone en jaque está univocidad. lo anterior nos lleva a suponer que existen múltiples interpretaciones de este modelo, por lo cual partimos del supuesto que sería arriesgado y soberbio pensar que en nuestra sociedad tan compleja y diversa se diera tal hecho, pero el que sí se imponga una sola visión y una instrumentalización del mismo ya es otra cosa.

La imposición de este modelo que hoy cuenta con el apoyo de organismos nacionales e internacionales, se puede definir como "la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes,

emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se moviliza conjuntamente para lograr una acción eficaz.”⁷⁸

Esta definición que propone la OCDE a través del documento *Definición y Selección de Competencias llave* (DeSeCo) abre varias aristas o perspectivas, que al analizarse, le da una mayor importancia a una parte de la definición en relación a otras y hasta tomar una postura, pero su crítica también permite la aparición o interpretaciones sobre las competencias, no queremos decir que estas perspectivas sean inocentes, por el contrario, consideramos que tienen siempre alguna intención.

Pero aclaremos algo, cuando se mira a las competencias, subrayando la capacidad de responder a demandas complejas de una forma adecuada, estamos entendiendo que esas demandas son atendidas desde los tres mundos en los cuales actúa el sujeto, pero que además lo conforman, así tenemos el mundo objetivo, al cual corresponde la totalidad de los hechos, de su misma corporalidad, de aquello que lo resiste; pero esto no es suficiente, también se debe atender al mundo social, el cual se encuentra constituido por todas sus relaciones interpersonales y todo aquello que es validado como legítimo por los integrantes de su *ethos*, pero no puede olvidarse el mundo subjetivo, en el cual se encuentran todas las vivencias, emociones, sentimientos, etc., al cual sólo el individuo tienen acceso privilegiado⁷⁹.

Entonces podemos decir que en los Planes y programas así como en el discurso educativo, se acepta de forma tácita la existencia e interrelación entre la objetividad, la intersubjetividad y la subjetividad, que conforman al ser por lo que tomarlos en cuenta, es parte necesaria para hablar de competencias que respondan a demandas complejas.

Ahora imaginemos que las habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales que se logran movilizar en el sujeto, tomando en cuenta los tres mundos comentados en los cuales éste participa, todos

⁷⁸ Pérez Gómez, *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción*, pp. 77-78.

⁷⁹ Yurén, *Investigación educativa y formación de docentes*, p. 67.

ellos pueden ser referidos o presentados en el mundo objetivo, pero también es necesario que puedan ser discutidos en su socialidad, con la intención de ser compartidos, cuestionados, aceptados y hasta negados, pero además es necesario que el sujeto sienta esto como propio, con lo cual acepte también la posibilidad de emocionarse, alegrarse y sufrir, porque es parte de su mundo subjetivo, en otras palabras, en estos dos párrafos estamos haciendo referencia a una interpretación holística de las competencias que bien puede relacionarse con una racionalidad crítica y una formación compleja

Pero cuando se abre la perspectiva teniendo sólo como base la acción eficaz, consideramos necesario detenernos un momento y desde la complejidad y la hermenéutica, realizar un análisis que nos permita comprender qué está sucediendo; como conjetura consideramos que podemos hablar de dos generaciones del EBC y de las definiciones de competencia, la primera de ellas la ubicamos en el inicio e implementación de este modelo, en donde la idea central es sólo la eficacia, es decir, casi toda definición de competencia y su implementación en la escuela se tiene como centralidad, como si fuera la cereza del pastel; en cambio, la segunda generación alimentada de análisis, críticas y propuestas, nos permiten observar que surgen programas educativos llamados actualizaciones, lo cual sucede a fines de la década pasada y principios de la presente de este siglo, en las cuales ya existe una constelación más amplia sobre el análisis y definición sobre competencia y aunque sigue apareciendo la eficacia, ya no tiene el papel protagónico que tuvo en la primera generación, se puede decir que en los últimos planes y programas de estudio, han sido incluidos elementos de lo que conocemos hoy como el enfoque holístico de las competencias.

Si este enfoque ya está escrito y por lo mismo se puede presuponer que es aceptado, entonces qué pasa, parece que en los cursos de actualización y diplomados que se imparten actualmente sobre competencias y su implementación en la escuela, los referentes teóricos que se leen y analizan aún conservan como idea central la eficacia, haciendo hincapié en cómo calificar y medir las competencias con métodos ya comprobados; ésta que aparece como una contradicción entre lo que se establece en los planes y programas actuales y los cursos que se toman para su implementación, más bien

puede ser una regresión, es en éste contexto que la idea central de actuar de manera eficaz se reafirma en la escuela.

Los hechos comentados, nos han permitido acercarnos a una postura disruptiva y compartir algunas dudas con Razo, ¿por qué no decir actuar de forma correcta, de manera autónoma, de manera honesta o de forma justa? Quizá porque el criterio de eficacia a pesar de los cambios mencionados, sigue siendo el único criterio que se acepta como éxito, con este comentario estamos asumiendo que domina en la educación una interpretación pragmática, en donde la eficacia se promueve por ella misma, por lo que esta visión nos lleva directamente a un planteamiento verificacionista de las conductas humanas.

Entonces, es posible decir que la realización eficaz se lleva a cabo en base a estándares de desempeño desde la postura conductista, y por lo mismo puede ser operacionalizada con indicadores muy precisos, en este sentido la observación y la verificación están en su apogeo, este tipo de visión acepta implícitamente la homogenización en el sujeto, por lo cual se imponen como válidas una serie de proposiciones para todos, que en realidad son deseables sólo para unos pocos, estamos hablando de una interpretación que permite e impone el imperio de una minoría.⁸⁰

Estas dos perspectivas que acabamos de comentar, son sólo algunas posibilidades, lo cual nos permite suponer ya de forma comprensiva que las competencias no son algo único y monolítico, tenemos por ejemplo el caso de Sanders quien propone cuatro enfoques o corrientes sobre competencias, uno de ellos es el conductista, el cual hace referencia a la promoción de actividades que permitan observar ciertas conductas o desempeño del alumno, a estas conductas o desempeños se les llaman micro competencias, las cuales se encuentran aisladas, por lo que las competencias no están unidas directamente a los contenidos, es decir, el saber y el saber hacer caminan por rumbos diferentes.

⁸⁰ Razo, *Las competencias: más allá de la eficacia, la conducta verificable y la estandarización*, pp. 60-63.

El modelo sumativo, el cual se caracteriza por la yuxtaposición de conocimientos y habilidades y aunque se busca su coordinación, se colocan unas junto a otros, o en su caso, unas inmediatamente después de otras, en muy pocas ocasiones se encuentran relacionadas, por lo que se desarrollan también de forma separada, esto permite que en la escuela exista la posibilidad de evaluarlas o calificarlas (aquí sí es posible esta sinonimia) de forma separada.

El enfoque interactivo tiene como intención principal, que competencias y conocimientos tengan un desarrollo conjunto, pero de forma lineal, es decir, todo saber escolar tiene que aterrizar en una actividad escolar, por lo que sólo el saber que pueda llevarse a un saber hacer y sólo este proceso permite al sujeto llegar a ser competente, tenemos aquí una expresión clara de la simplicidad con que se entienden hoy en día tanto los contenidos como las actividades escolares.

En el modelo holístico, las competencias pueden adquirir el calificativo de complejas, en primer lugar porque no pueden determinarse, ya que hacen referencia a sistemas de reflexión y acción, en donde son incluidos conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, saberes, etc., y en segundo lugar, en esta perspectiva, el ser humano es percibido en toda su expresión, tratando de tomar en cuenta la integridad de todas sus dimensiones.⁸¹

En este análisis sobre las competencias, podemos observar que el modelo holístico refleja un carácter complejo y polémico, postura que se encuentra de frente con un problema, el cual consiste que en los círculos socio-educativos actuales no es reconocido como tal, porque no se inspecciona o se acepta su larga historia y trayectoria, meditados que la razón de esto es que hoy en día se encuentra este modelo cargado de interpretaciones conductista-pragmáticas, aunque esto no se reconoce oficialmente, pero la realidad que viven un gran número de docentes y alumnos en las escuelas no es posible negarla, es por esto que consideramos que esta última interpretación "poco o

⁸¹ Sanders, citado en Pérez Gómez, *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*, p. 77.

nada ha favorecido para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los individuos"⁸². A partir de este análisis, nos quedó una pregunta que es necesario analizar ¿cómo es posible que no se reconozca toda esta complejidad mencionada?

Primeramente porque el EBC se está viendo como un imposición forzada, que además tiene que rendir frutos a corto plazo, reflejado en un sinnúmero de evidencias producto de actividades solamente escolares, en donde como ya se dijo, la conducta eficaz es la expresión máxima de éxito aceptado, esto nos lleva a pensar que la educación en México es vista solo como instrucción, es decir, cuando a alguien se le instruye es con la intención de que realice algo, "se le enseña a seguir instrucciones. No hay por ello pretensiones de que el sujeto instruido desarrolle rasgos del tipo de la autonomía moral, [de] la autenticidad ético-existencial o la capacidad de variación imaginativa."⁸³

¿Entonces dónde quedan las pretensiones de nuestro sistema educativo de apoyar a la formación de jóvenes críticos, que participen de manera autónoma en grupos heterogéneos, rasgo de la sociedad compleja? En este tipo de educación como instrucción, aceptamos que sí se persigue la crítica, pero de tipo performativa, es decir, cuestionar lo actual buscando hacer más eficiente lo que en este momento está dado, igual, se busca una reflexión performativa en donde siempre se tenga presente la relación *input/output* y se profundice en ella con la intención de hacerla más eficaz y finalmente una transformación de la realidad igual performativa, en el sentido de transformar todo para que todo siga igual.

Lo anterior nos abre la vereda para hablar de una educación inauténtica, en la que como docentes "dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para

⁸² Mireles, *et al*, *La educación basada en competencias: entre la performatividad y creatividad del trabajo en las aulas*, p. 32.

⁸³ Razo, *¿Qué queremos decir cuando decimos formación?*, p. 150.

pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora”⁸⁴, esto nos lleva a proponer una conjetura, la educación es inauténtica porque ha llegado a verse sólo como mera instrucción, en donde el docente tiene la potestad de dirigir todo el proceso educativo, y al alumno sólo le queda seguir, estamos conscientes que un proceso educativo de este tipo, tiene muy poco o ningún elemento para apoyar al alumno en su formación integral como humano, pero también lo estamos de su imposición en le escuela.

Con estos comentarios, en donde el docente dirige a sus alumnos, el concepto de educación también puede percibirse como *educere*, es decir, cómo guiar o dirigir a alguien, en palabras precisas educar es conducir, llevar y hasta empujar a alguien diciéndole por dónde debe irse, marcándole con precisión el camino, esta conducción coloca en una relación asimétrica al educador y al educando, en donde unilateralmente el educador decide y conduce al educando, provocando que aparezca la prescripción, la cultura del silencio, la ausencia del diálogo y de la crítica, esto es, estamos hablando de la concepción bancaria de la educación⁸⁵, que tan fuertemente critica Freire.

Pero esta prescripción, cultura del silencio, ausencia del diálogo y la crítica, pueden “ir acentuando cada vez más posiciones ingenuas que nos dejan siempre en la periferia de lo que estamos tratando, poco o casi nada que nos lleve a posiciones más indagadoras, más inquietas, más creadoras, todo o casi todo que nos lleve, desgraciadamente, a la pasividad, al mero conocimiento memorizado, que, no exigiendo de nosotros elaboración o reelaboración, nos deja en posición de sabiduría inauténtica.”⁸⁶

En esta concepción de educación, la formación como producto trae hermanada la concepción de formación como *formation*. con esto estamos sugiriendo un proceso por el cual es posible dar forma a una cosa, ¿pero es posible hablar de sujetos en este sentido? Sí, siempre y cuando nos refiramos a las personas "como si fuesen cosas, y así,

⁸⁴ Freire, *op cit*, p. 93.

⁸⁵ Razo, *¿Qué queremos decir cuando decimos formación?*, p. 150.

⁸⁶ Freire, *op cit*, p. 92.

como si se tratase de simples medios para el logro de otros fines, o para el logro de los fines de otros [...] tratar a las personas como simples medios, significaría negarles el reconocimiento de su dignidad; significa negarles la posibilidad de preguntarse y responderse a sí mismos quiénes son, quiénes desearían llegar a ser, qué deben hacer en ciertas circunstancias problemáticas de su existencia y por qué",⁸⁷ esta concepción de formación, al reducir al sujeto a un mero objeto, tiene la posibilidad de pensarse como un ser que alcanzará su formación plena, completa y que nunca más cambiará, se puede decir que la formación como producto y como *formation* están tan unidas que pueden llegar a verse como sinónimos.

En este contexto educativo, es entendible el por qué "las competencias, confundidas con las habilidades, tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libres de valores e independientes del color de sus aplicaciones concretas y de los contextos en que se desarrollan. Las competencias son consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes, enfatizan la conducta observable en detrimento de la comprensión, se pueden aislar y entrenar de manera independiente, y se agrupan y suman bajo el convencimiento de que el todo es igual a la mera suma de sus partes"⁸⁸, a esta forma de entender las competencias, Pérez Gómez la define como la interpretación conductista de las mismas.

Ese tipo de interpretación tiene tres características⁸⁹ muy precisas, las cuales minimizan o pueden llegar a negar su esencia educativa: la primera característica establece que esta interpretación busca fragmentar los conocimientos y todas las tareas complejas en sólo tareas y actividades escolares, las cuales son por lo general discretas, sencillas y con un sentido simple, a éstas se les puede llamar micro conductas, las cuales son consideradas micro competencias por lo tanto pueden aprenderse, memorizarse, entrenarse y principalmente reproducirse de una manera también simple, principalmente

⁸⁷ Razo, *¿Qué queremos decir cuando decimos formación?*, p. 151.

⁸⁸ Pérez Gómez, *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*, p. 77.

⁸⁹ *Ídem*, pp. 76-77.

por el camino de la imitación, esa reproducción se puede hacer el número de veces que sea necesaria, por lo que su repetición es obligatoria y necesaria

Una segunda característica parte de una concepción mecanicista, es decir, si se aprende un contenido, si se hace una actividad relacionada con él, entonces ya se tiene la competencia adquirida, este proceso mecánico también es lineal, porque siempre una lleva a otra en el mismo orden. ésta es la relación que se da de forma tácita o consciente entre micro competencias, en donde la relación entre estímulo y respuesta o entre acontecimiento y comportamiento, se dan sin tomar en cuenta situaciones, contextos, personas, es decir, no están situadas, por lo que es fácil que una micro conducta se reproduzca sin tomar en cuenta el contexto u otras situaciones, entonces es posible la predicción de lo que va a suceder, porque no hay nada que las modifique.

Una tercera característica, tiene más que creencias, tiene la certeza de que es posible y necesario sumar y yuxtaponer las micro conductas o micro competencias⁹⁰ en este caso, esta adición lleva a aceptar que es el camino adecuado para la formación de comportamientos más complejos, pero que en realidad habla de acumulación más que de complejidad, es decir, sumar micro conductas, una tras otra, lleva, al menos en este discurso, a la formación de sujetos competentes, quienes ya al tener todas sus competencias desarrolladas, su formación ha concluido, viéndose a sí mismos como sujetos ya terminados.

2.6 Conclusiones preliminares

A través del escrito, podemos decir que en la sociedad actual y particularmente en la escuela, se acepta tácitamente que la formación es un proceso que culmina con una

⁹⁰ La sinonimia entre micro competencia y micro conducta, no se encuentra de forma explícita en el discurso escolar, pero se puede percibir que es a través de la observación y realización por parte del docente, del desempeño del alumno en el aula (micro conducta) como la principal, si no es que la única forma, en que se puede apreciar objetivamente las competencias que el alumno ya ha obtenido o desarrollado (micro competencia), consideramos entonces que sí existe tal sinonimia.

carrera profesional, lo que implica una relación lineal entre educación y formación, la primera es la causa y la segunda es la consecuencia, esta relación para nosotros es una reducción muy violenta de la categoría formación, pero es la esencia por considerarla como producto y lo cual es posible por las siguientes razones:

En primer lugar se fomenta una racionalidad pragmática, la cual es asumida como punto de vista soberano y además soberbio, por lo cual nos es posible entender la facilidad que tiene la formación como producto para introducirse en todos los niveles educativos, pero que se percibe más claramente en los superiores, en donde “la formación es pensada como un proceso que se vive en pos de alcanzar el estatuto de educado como producto. Difícilmente se piensa a la formación como un problema que encierra contrasentidos indispensables como realidad constitutiva de lo humano. Menos aún, se conserva toda la carga histórica que posee como problemas sociales relevantes.”⁹¹ Y al no reconocer lo humano y su carga histórica, implica en este sentido de formación, la aceptación de un sentido simple, de un objetivismo a ultranza y de un idealismo objetivista convincente.

En segundo lugar, ésta racionalidad pragmática acoge de buena manera a una educación entendida como adiestramiento pero también como educere, porque ambas son posturas que no cuestionan, que no abren a la imaginación y menos a las ideas renovadoras de los sujetos, en esta ausencia crítica de la enseñanza y del aprendizaje, es donde es posible que las conciencias ingenuas y mágicas se reproduzcan de forma tácita, lo cual es en sí un caldo de cultivo para aceptar como certeza que el discurso performativo es aceptado como racionalidad en la escuela, el cual puede desenvolverse con facilidad en una visión conductista de las competencias, todos estos elementos y posiblemente otros, respaldan o mejor dicho son aristas que no se ven con facilidad cuando se acepta a la formación solo como mero producto.

Ante estas interpretaciones de educación y de competencias sería necesario preguntarnos ¿a dónde nos lleva esta forma de educar, este tipo de formación y esta

⁹¹ Meneses, *op cit*, p. 56.

interpretación de competencias?, en primer lugar consideramos que, "nos conduce a una sociedad de individuos eficientes respecto de la gran maquinaria del sistema productivo, la cual requiere una adaptación a las exigencias de la competitividad de las economías en el mercado global, [en segundo lugar se percibe] la educación como un adiestramiento, un planteamiento en el que la competencia resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales o colectivos, interculturales, afectivos ... de la educación."⁹²

En este tipo de ambiente, los humanos han desaparecido como tales, pues aceptan con anticipación a los hechos, a través de una racionalidad con arreglo a fines, en donde la elección de los medios es un acto secundario, el cual podría suprimirse, porque éstos ya están preestablecidos y sólo hay que tomarlos, entonces toda acción es entendida como una actividad teleológica, donde el sujeto formado como producto, interviene de forma tímida en el mundo con la intención de producir en él un estado, no solo apetecido sino también solicitado.

Este capítulo nos ha enseñado que una postura sobre formación, por muy escueta y reducida que parezca, por el simple hecho de ser un elemento unido a lo humano es complejo, estarnos conscientes que constantemente se le critica a esta postura, pero consideramos que con los elementos analizados es viable una crítica más detallada, la cuestión ahora se complica, ya que el discurso sobre la docencia y la escuela es altamente humano, por lo que nos cuestionamos ¿qué se esconde en la escuela y en la docencia? Lo cual ha permitido que la formación como producto se imponga como sentido y paradigma en la actualidad.

⁹² Gimeno Sacristán, *Introducción*, p. 10.

CAPÍTULO III.

LA DOCENCIA FABRICANTE

DE SUBJETIVIDADES EN

LA ESCUELA NEOLIBERAL



CAPÍTULO III. LA DOCENCIA FABRICANTE DE SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA NEOLIBERAL

Es imposible que el docente pueda preparar a sus alumnos para que construyan su futuro, cuando él no puede hacer lo mismo; menos podrá prepararlos para vida, si no cree en ella; y menos podrá mostrar el camino, si se encuentra sentado, cansado y desalentado en los constantes cruce de caminos que le muestra la vida.

3.1 Breve introducción

Después de habernos introducido en la formación como producto y de reconocer que ésta tiene una fuerte relación con el proceso de escolarización, el problema que nos surge ahora es comprender qué tipo de escuela, pero además qué tipo de docencia, son capaces de sostener en su estructura y en su práctica este tipo de formación, pero además que nos dé la pauta, la cual permita llegar a comprender el por qué de la existencia de la formación docente, a la que actualmente varios autores califican de mercantilizada y entender sus particularidades.

Pero al hablar de estructura de la escuela, no nos estamos refiriendo al edificio escolar, estamos hablando que los fundamentos culturales, epistemológicos ideológicos y educativos, que le permiten presentarse ante la sociedad como una institución organizada y con una visión precisa, por lo que consideramos muy seriamente que estos mismos presupuestos sirven de fundamento a la actividad que realizan los profesores, es decir, a la docencia.

En este rubro es importante entonces comprender, cómo está constituida la escuela y la educación que en ella se imparte, para que corresponda y pueda respaldar a la formación como producto, lo anterior es sustancial, porque se reconoce socialmente que esta formación surge precisamente en la escolarización, pero además es también un presupuesto que reconocemos en quienes les interesa la promoción de este tipo de formación, por lo mismo, también les interesa un tipo especial de institución y hasta de currículum que corresponda a sus intereses.

Es importante reconocer y aceptar, que al menos en esta postura que se trabaja, sí existe una estrecha relación entre educación y formación, pero es una relación de linealidad en el sentido de acción-reacción o causa-efecto, en otras palabras, la educación escolar es la acción o causa y la formación es la reacción o efecto, o sea su producto, pero no hablamos de cualquier escuela, sino de una que es productora, pero que vista en el contexto actual de educación, implica que también sea competitiva.

Pero este tipo de escuela, no puede entenderse en la soledad ni en el presentismo, estamos conscientes que abarca mucho más allá de sus muros y del hoy, por lo que contemplamos importante tenerla como una institución compleja lo que requiere abrirla analíticamente, para ello primero consideraremos a la escuela como garante y transmisora de cultura, una característica reconocida y aceptada en el imaginario social, la cuestión está en que no hablamos de cualquier tipo de cultura, en este caso nos referimos a una que es convertida en mercancía, por lo cual es posible comprar y vender, aun así es necesario preguntarnos si esto es posible, lo cual se profundizará a la luz de un fundamento cultural, enmarcado en la metamorfosis de la cultura en mercancía.

Pero al ver la cultura desde esta perspectiva, nos hace preguntarnos, de qué tipo de conocimientos se compone o mejor dicho de todo lo que se sabe, qué puede considerarse como valioso, lo cual hizo introducirnos en la postura galileana de la ciencia y el *erklären*, pero también retomar la síntesis newtoniana, esos elementos son trabajados en lo que denominamos como el fundamento epistemológico.

Considerando el panorama de los dos fundamentos mencionados, es entonces cuando la escuela hace más evidente su presencia, ya que ésta es quién va a transmitir el tipo de cultura, pero también la forma y el tipo de conocimiento, pero, para que lo anterior sea promovido y aceptado, se requiere primero un tipo de ideología, la cual justifique y sustente lo mencionado, estamos entonces frente a un fundamento ideológico el cual le da sentido al proceso escolarizado.

Además en la escuela no se trabaja con objetos, sino con sujetos, los cuales piensan, deciden y actúan, la cuestión es cómo organizar el trabajo docente para que los alumnos piensen, decidan y actúen no de cualquier forma, sino de una manera específica y necesaria, es aquí donde se encuentran docentes y alumnos, mediados por una organización escolar y un currículum con tintes muy precisos, esto es lo que hemos considerado como el fundamento educativo.

En concreto, la intención de analizar los cuatro fundamentos planteados, consiste en ampliar la visión de aquello que está oculto en nuestra práctica docente actual, esperamos que este análisis, nos deje claro a nosotros y a los lectores, que un tipo de formación como producto, además contar con un sentido simple requiere fundamentarse en un tipo de escuela y de docencia con el mismo sentido, pero con sus características propias, aunque lo que se diga de ésta, no se acepte en el discurso educativo oficial.

3.2 Fundamento cultural. La metamorfosis de la cultura en mercancía.

Como podemos ver, ya tenemos enfrente dos categorías que son centrales en este apartado, educación y escuela, por lo tanto para entrar en este ámbito de una manera más profunda, es importante preguntarnos ¿para qué educar? Pero tal interrogante puede tener varias respuestas, vayamos a una de ellas y que puede ser la más aceptada socialmente, se requiere la educación porque “las sociedades necesitan, para su preservación, que la generación adulta transmita su propia herencia cultural a los que

habrán de sustituirla, haciendo posible de este modo la integración de las nuevas generaciones en la sociedad y en el sistema político que la gobierna.”⁹³

Al hablar de la escuela en este sentido, no se puede dejar de aceptar para ella, que unas de las principales funciones de este tipo de institución son la conservación y la transmisión de la cultura, aceptando esto como viable, la cuestión estaría entonces en comprender ¿cómo se entiende en ese contexto a la cultura? Consideramos que comúnmente se entiende como el “cúmulo de conocimientos y actitudes intelectuales que posee una persona. De esta forma se habla de personas cultas o cultivadas, las que tienen y poseen cultura, y otras que no la tienen, y son calificadas de incultas [entonces] puede afirmarse que existen grupos sociales, pueblos o hasta naciones enteras a las cuales se les atribuye la posesión de más cultura que otros.”⁹⁴

Como se puede ver, aparecen con claridad las cuestiones de poseer o no cultura, lo que implica que ésta se puede adquirir, es decir, se acepta implícitamente que la cultura puede ser considerada como una mercancía, pero se admite explícitamente lo mismo cuando se reconoce que ésta sólo se adquiere en la escuela, pero no es todo, ante este hecho también se puede consentir que hay culturas que son mejores que otras y el criterio para determinar esto se encuentra en la escolarización que se tiene, pero también en el tipo de escuela, pero para que esto tenga sentido, es importante hacer sentir la inferioridad del inculto frente al culto y en lo posible, hacer que el primero se reconozca como tal, como inculto y como inferior.

Lograr lo anterior, es reconocer que la escolarización es toda una fuerza que se opone y como tal inculca en los estudiantes necesidades desesperadas de consumo, esto no es raro, sí aceptamos que el mercado ha invadido a la escuela, convirtiéndola en una institución inflexible con una visión lineal newtoniana muy acorde a ese mercado.

Entonces para hablar de mercancías culturales, primero es necesario comprender lo que se entiende sólo por mercancía y en lo posible dejarla lo más claro permisible.

⁹³ De Puelles, Problemas actuales de política educativa, pp. 25-26.

⁹⁴ González, *Reflexiones, comentarios, e interpretaciones sobre cultura*, p. 68.

entonces para esta parte del trabajo, la mercancía es considerada o mejor dicho “producida por el proceso de trabajo capitalista [y] aparece en el mercado desnuda, como un objeto de venta sencillo. Hubiera podido caer del cielo. Sus superficies lisas no muestran signos de la relación social de explotación que la han producido o el tiempo de trabajo incorporado que le da el valor de intercambio en el mercado”.⁹⁵

Pero aclaremos esto, se puede decir que las relaciones de producción capitalista, han desarrollado un proceso de trabajo, el cual no permite que se note lo que está a las espaldas de la producción de la mercancía, hablamos de explotación, plusvalía y despojo, los cuales se encuentran escondidos detrás de ésta, es decir, tenemos un fetiche, pero la cuestión es que si éste proceso puede realizarse de la misma forma en las mercancías culturales.

Consideramos que es difícil, por las siguientes razones, es preciso aclarar que la mercancía cultural puede necesitar ciertas características para llamarse de esta forma, una de ellas es que deben estar hechas antes de ser vendidas, situación que preocupa al capitalista, porque no tiene la certeza que va a recuperar su inversión y mucho menos si va a adquirir una ganancia, es decir, hace su aparición la incertidumbre, la cual no es deseable en cuestiones económicas; otro significado de estas mercancías, es que deben ser expresadas a través de algún código compartido, en otras palabras, la mercancía cultural debe tener una mano amistosa, una oferta de significado, que a través del código mencionado, le permitan tener una conexión social y restituirle su transparencia.⁹⁶

Estos son elementos que la certidumbre productiva no puede tolerar, ya que pone en cuestión el poder cultural de la clase dominante y le deja solo el poder económico, es el momento en que la escuela aparece como la mejor vía para lograr el poder tan deseado, porque en ella y a partir de ella es que puede introducirse la dinámica del mercado y desde ahí posesionarse en lograr su intromisión en la cultura, a través de un alto impacto de las políticas de modernización educativas.

⁹⁵ Willis, *La metamorfosis de mercancías culturales*, p. 173.

⁹⁶ *Ídem*, pp. 176-179.

Entonces, si el contenido cultural es una condición necesaria y lógica para la enseñanza, es muy importante analizar el cómo este proyecto de cultura escolarizada se concreta en las condiciones escolares, por lo que se puede decir que la realidad cultural de un país, en donde la principal oportunidad cultural para los más desfavorecidos es la escolarización obligatoria y esto tiene mucho que ver con la significación de los contenidos y de sus usos en la escuela, entonces la cultura general de un pueblo depende de la cultura que la escuela hace posible mientras se está en ella.⁹⁷

Pero regresemos, la cuestión es cómo lograr que los significados culturales se minimicen lo más posible, para lograr que se conviertan sólo en mercancías, es decir, lograr una metamorfosis de la cultura convirtiéndola a sólo mercancía para la venta, es importante reconocer que este deseo requiere estar presente también como una cultura escolarizada y basada en una certidumbre productiva.

Un posible paso para lograr lo anterior, podría consistir en concebir a “la escuela como sistema de producción en donde la eficacia y calidad de los resultados, visibles en el comportamiento de los alumnos, constituye el mejor parámetro para evaluar”⁹⁸ a estos mismos, evaluación que corresponde más a la medición y a la calificación, expresada cuantitativamente, al cual precede un modelo ya estandarizado y en el que deben apearse docentes y alumnos para que ambos puedan ser etiquetados de forma positiva.

En este caso, hay que ser muy precisos en lo que se busca, se puede declarar que los medios no interesan o mejor dicho, no se comparan en importancia con los productos o resultados, por lo tanto, en esta perspectiva los contenidos, las actividades escolares, así como las modalidades de evaluación, son percibidos única y exclusivamente como medios para obtener resultados, se puede decir que estamos frente a una concepción eficientista, la cual ha venido desarrollándose en educación y que responde a un perfil burocrático-administrativo de la misma en la actualidad, por lo que es posible aceptar

⁹⁷ Sacristán, *Aproximaciones al concepto de currículo*, p. 34.

⁹⁸ Casarini, *Acercamiento al currículo*, p. 19.

que responde a la necesidad de controlar procesos educativos desde una visión economicista lo que implica su masificación.

Estamos conscientes que al afirmar lo anterior, entramos en una contradicción con lo que dice el discurso educativo en México, pero no lo estamos en lo que se le exige a los docentes desde sus autoridades, con la forma en que se sugiere se trabaje en el aula y en los resultados solicitados, enmarcados estos en la tríada evaluación-calificación-medición, que en su perspectiva simplista burocrática, son aceptados como sinónimos; pareciera que todo esto sale de la nada o como algo novedoso para mejorar la calidad del educación de los niños.

Es necesario reconocer que lo anteriormente dicho, no está escrito en los planes y programas de estudios vigentes, lo cual no quiere decir que no se realice, la escuela al igual que la cultura ha sufrido una metamorfosis que a primera vista no se percibe, si la cultura es una mercancía, entonces la escuela es quien la produce y la docencia es en sí una fábrica de subjetividad, que ve lo dicho atrás como natural y único, por esta razón consideramos que esta perspectiva cultural tiene atrás de sí un fundamento epistemológico, el cual lo sustenta, pero que a la vez también es desconocido en el ambiente educativo y nuestra intención es tratar de abrirlo de una manera analítica.

3.3 Fundamento epistemológico. El erklären y la síntesis newtoniana.

Al hablar de la escuela, es hablar de una institución en la cual se trabajan en sus aulas múltiples disciplinas y otros tipos de asignaturas, es un institución que tuvo su origen y una razón de ser y que poco tienen que ver con las instituciones educativas que en el Medievo estuvieron a cargo de la iglesia. La escuela, muy cercana a como la conocemos en la actualidad, inicia con la ciencia moderna, esto es, comenzó con "el desplazamiento de lo celeste por lo terreno, de lo divino por lo objetivo, actos por los cuales Dios dejara de ser el centro, para ubicar al hombre en su lugar [consideramos

entonces que,] la condición crucial para la ciencia moderna fue el movimiento hacia la emancipación de la razón secular con respecto a la revelación".⁹⁹

Pero este desplazamiento emancipatorio de la razón secular, no se dio de forma espontánea, por lo que la ciencia moderna y la escuela moderna como su principal promotor, no surgieron por mandato divino o revelación, son consecuencia de una transformación total, en este movimiento influyeron conjuntamente y en interrelación varios factores, para iniciar, el hombre fue adquiriendo una conciencia sobre sí y de su entorno, pero desde una nueva visión, la cual se puede decir, fue impregnada por movimientos como el renacimiento, con la intención de recuperar los sentidos sobre ciencia y conocimiento de las culturas clásicas.

Aunado a lo anterior, surge en este contexto la revolución luterano-calvinista, la cual mueve los cimientos de la poderosa iglesia católica, que dominó al mundo civilizado por más de 1000 años y que permite reconsiderar de forma totalmente diferente la relación entre Dios, hombre y ciencia, a esto se le puede agregar el impacto de la revolución industrial, lo cual implicaba una visión diferente en la producción de las ahora llamadas mercancías y no podemos dejar afuera la influencia de la revolución francesa, la cual resquebrajó la monarquía y su relación con el vasallaje, dando paso a ideas novedosas como ciudadano y Estado-nación.

Estos hechos en estrecha relación tienen un impacto tal, que permiten subvertir el sistema social y moral en los que se organizaba la humanidad anteriormente, surge una transformación en el mundo de las ideas, donde el pensamiento racional se imponía sobre lo dogmático-religioso, razón por lo cual, el universo deja de ser visto como un conjunto de sustancias con sus propiedades y poderes, para verlo como un flujo de acontecimientos que suceden según leyes generales y mecánicas, que rigen el orden de todas las cosas y que deben ser descubiertas.

⁹⁹ Pedraza, *Modernidad, globalización y neoliberalismo en la política educativa*, p. 55.

A este gran movimiento que tuvo la humanidad, se le ha denominado modernidad, es en éste en donde se consolida una gran tradición de la ciencia, denominada galileana y que hasta hoy consideramos sigue presente en la sociedad y en sus escuelas, esta tradición se caracteriza por tener una visión mecanicista y funcionalista del conocimiento, esto es, la nueva ciencia “va a considerar como explicación científica de un hecho, aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente. Tales explicaciones tomarán las formas de hipótesis causales. Pero causal va a tener aquí una connotación funcional en una perspectiva mecanicista.”¹⁰⁰

Se puede entender entonces en esta tradición, la importancia que tiene la determinación numérica y métrica del fenómeno, pero también es importante reconocer y posiblemente de más relevancia, la suposición hipotética que la posibilita, estamos hablando que además de la importancia de la visión funcionalista y mecanicista del conocimiento, esta tradición supone un fuerte énfasis en la abstracción de los fenómenos y en la idealización de la ciencia, es decir, el éxito de esta postura se puntualiza en la habilidad que tiene para arrinconar diversas complicaciones empíricas y trabajarlas sólo como conceptos ideales, consideramos entonces que se da paso a una vinculación sistemática entre el saber académico y la empírea artesanal, hoy conocida ésta última como tecnología.

Se puede decir entonces que esta tradición y por la cual recibe su nombre, tiene una gran cercanía a como Galileo concebía la investigación y la explicación, ambos tienen su fundamento en un uso muy rígido y sistemático de criterios matemáticos, en esta forma de hacer ciencia la explicación causal o *erklären*, es un imperativo, ya que el conocimiento en sus orígenes, es una gran herramienta para lograr el control y hasta la previsión.

¹⁰⁰ Mardones y Ursua, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante*, p. 17.

Pero la tradición galileana va más allá, se puede decir que alimenta o sirve de soporte a otra postura del conocimiento, nos referimos a la forma en que Newton proclama los fundamentos de una ciencia clásica, en la cual “la experimentación no entraña únicamente la escrupulosa observación de hechos tal como ocurren, ni tampoco la mera búsqueda de conexiones empíricas entre fenómenos, sino que exige una interpretación entre conceptos teóricos y de observación,”¹⁰¹ entonces estamos hablando de una síntesis newtoniana entre teoría y práctica.

Podemos decir entonces que con la síntesis newtoniana, la ciencia puede concebirse como un juego, en donde se tiene que adivinar el comportamiento de la realidad, pero sin ninguna relación con las propias creencias, ambiciones o esperanzas, es necesario dejar que la naturaleza hable por sí misma sin forzarla a decir lo que queremos, razón por la cual todo proceso natural se investiga como posible llave o construcción de una hipótesis teórica, que nos abra camino al investigarla, por tal razón es importante que el fenómeno a investigar se le purifique, antes de interrogársele, aclarando que en el lenguaje de esta teoría, se requiere de un empeño sistemático que se reduzca más que a provocar a la naturaleza, a definirse sin ambigüedad a sólo obedecerla, a través de las teorías construidas en base a la observación rígida y neutral del científico.

A partir de esta síntesis newtoniana, se puede hablar de un diálogo experimental con la naturaleza, el cual no supone una observación pasiva, sino que es práctica, “se trata de manipular, de poner en escena la realidad física hasta conferirle una proximidad máxima con respecto a una descripción teórica. Se trata de preparar el fenómeno estudiado, de purificarlo, de aislarlo hasta que se parezca a una situación ideal, físicamente irrealizable pero inteligible por excelencia, ya que encarna la hipótesis teórica que guía la manipulación. La relación entre experiencia y teoría procede entonces del hecho de que la experimentación somete a los procesos naturales a una interrogación

¹⁰¹ Prigogine y Stengers, *Introducción. Metamorfosis de la ciencia*, p. 31.

que no tiene sentido más que con referencia a una hipótesis¹⁰², construida con anterioridad, pero en constante diálogo con la naturaleza.

Entonces el diálogo experimental permite hablar de una actitud científica, que “no es la de un escolar a quien la naturaleza enseña, sino la de un juez que ciertamente va a aprender de un testigo, pero es sometiéndolo a un interrogatorio, previamente forjado por el juez, el cual precisa, por tanto, lo que quiere averiguar¹⁰³”, esta forma de percibir la ciencia supone un principio importante, las cosas giran en torno al entendimiento y sólo de esta forma pueden descubrirse lo que son las cosas.

Se puede decir entonces, que la tradición galileana de la ciencia y la síntesis newtoniana, no se quedan sólo en el ámbito de la matemática y de la física, sino que son llevados como modelos a las ciencias sociales, en especial a la sociología, la cual influye en la forma de percibir a la sociedad y a su funcionamiento, una de las posturas más conocidas es el positivismo, propuesta por Comte como una postura científica de lo social, la cual es caracterizada por el monismo metodológico, es decir, este pensador considera entonces al método científico como paradigma universal para la producción del conocimiento, tomándolo como canon de las ciencias físico-matemáticas, además de un interés dominador.

Pero tal forma de pensar tiene fuertes repercusiones en lo social, ya que siguiendo este modelo se busca el descubrimiento de leyes sociales, con el fin de controlar y predecir sobre estos fenómenos, de aquí se desprende la relevancia de la postulación de las leyes generales, a través del descubrimiento de regularidades en los fenómenos sociales,¹⁰⁴ se puede decir entonces que las leyes universales y eclesiásticas dominantes en otro tiempo, sobre lo social y su organización, ceden su paso a leyes universales constituidas desde la ciencia positiva y basadas en el método científico.

¹⁰² Prigogine y Stengers, *El proyecto de la ciencia moderna*, p. 67.

¹⁰³ Mardones y Ursúa, *op cit*, p. 18.

¹⁰⁴ De Alba, *Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas*, p. 30.

Sobre la base de estos cambios en la ciencia y en las condiciones sociales, aparece un incipiente capitalismo, el cual "rompe el control de la producción y distribución instaurada por los gremios. La incipiente producción, según el esquema de la oferta y la demanda, favorece la acumulación del capital y el fortalecimiento de una nueva clase social urbana: la burguesía. Propio de esta clase social va a ser el gusto por una cultura más secular, una propensión a los hechos concretos y su sentido del orden y lo positivo. Lo positivo que es lo que nuestro lenguaje popular ha recogido en expresiones como ir a lo positivo, esto es, a lo útil y pragmático."¹⁰⁵

Se puede decir que el interés pragmático y concreto de la tradición galileana de la ciencia, a la cual se apegaba esta nueva clase social, así como su visión secular de la realidad, es acorde al interés que tiene por dominar la naturaleza, pero además recupera la síntesis newtoniana a través de una actitud de aplicación tecnológica del conocimiento.

Ante tal avalancha de cambios sociales y económicos, fundamentados sobre una epistemología y tecnología sin precedente, el viejo régimen feudal y la monarquía son fuertemente cuestionados, los principios de igualdad, libertad y fraternidad que emergen de la revolución francesa, se imponen y son acordes con la novedosa forma de ver ahora la producción y distribución de bienes de consumo, la burguesía que poco a poco toma el poder, no le interesa que existan vasallos y gremios, sino hombres iguales y libres que puedan vender su fuerza de trabajo, así surge la gran industria, pero también el ciudadano libre, el cual ya no debe sumisión a un rey impuesto por orden divino, sino que es parte de una gran comunidad política, del nuevo Estado-nación, es decir, de la patria.

Con una transformación tan radical de la humanidad, el preguntarse el *por qué* de las cosas, puede ser considerado importante, pero no suficiente, consideramos que el centro real interrogativo se ubica en el *qué*, en la búsqueda incesante de una explicación causal de las cosas, el uso rígido que Galileo diera a la matemática y Newton a la física,

¹⁰⁵ Mardones y Ursua, *op cit*, p. 17.

fue la luz que iluminó todas las actividades del hombre, por lo que reafirmando, el *erklären* es convertido en un imperativo dominante hasta la actualidad.

Los cambios ontológicos, epistemológicos, sociales, económicos y políticos observados, pueden ser entendidos como el progreso ofrecido por el proyecto de la ciencia y la modernidad, los cuales ofertaban "bienestar con fundamento en la producción ampliada de productos y servicios, por lo que, para enraizarse en la epidermis social, requería de construir la institución capaz de asegurar la producción y reproducción de los conocimientos, éstos eran los centros públicos de enseñanza"¹⁰⁶ y que por obvias razones eran promovidos y sufragados por el nuevo Estado burgués.

Ante esta situación, se desarrollaría un sistema educativo inédito hasta entonces, institución en la cual la razón y el conocimiento no se aceptan como cualidades innatas, por lo que para su desarrollo tendrían que ser estimuladas, de esta forma la educación pública se organiza bajo los mismos cánones de la modernidad y la ciencia, sobre principios axiológicos y teleológicos que lleven a la construcción de un nuevo hombre, un ser formado sobre la razón y el conocimiento, lo interesante y que se comenta más adelante, es saber de qué tipo de razón y de qué tipo de conocimiento estamos hablando.

Se puede decir entonces que "la historia de la modernidad va aparejada a la expansión de los sistemas educativos, modernidad y educación o educación y modernidad, son dos aspectos que se entrelazan y complementan,"¹⁰⁷ en este sentido la escuela se convierte en una de las grandes agencias de mayor dinamismo, que si bien surge con la modernidad, en la actualidad aún conserva varias de las características mencionadas, aunque esto no se reconozca oficialmente.

Aquí puede surgir una pregunta ¿cómo es posible que varios rasgos que le escuela y la modernidad tuvieron en su origen, aún se mantengan vigentes en la práctica escolar, sin dejar de lado el elemento social? Consideramos que lo anterior es viable, porque existe un fundamento ideológico que lo sustenta, el cual rescata aquellas raíces,

¹⁰⁶ Pedraza, *op cit*, p. 57.

¹⁰⁷ *Idem*, p. 59.

como el *erklären* y la síntesis newtoniana, y que hoy con otros nombres y lógicas son retomados e introducidos en nuestra cotidianidad.

3.4 Fundamento Ideológico. El paradigma neoliberal.

Reconocer y entender el contexto económico, político y social, es primordial para poder comprender a la misma escuela, esto debido a que “las instituciones escolares, como cualquier otra institución social, no es posible llegar a entenderlas de manera aislada, sin ponerlas en relación con muchas otras que les rodean”.¹⁰⁸ Esta idea que se expresa es central para el estudio de dichas instituciones, entonces no es posible trabajarlas de forma aislada, por lo cual consideramos que elementos como el neoliberalismo y la globalización influyen en ella de manera importante.

Esta necesidad nos obliga primero a tratar de comprender estos elementos mencionados y posteriormente, ver cómo influyen en la educación y aunque vamos a tratar de entenderlos por separado, es importante reconocer que se encuentran en una fuerte conexión, pero no es todo, también éstas categorías están unidas a la modernidad, por lo que podemos decir que “el arquetipo de la organización social contemporánea se encuentra dominado por la trinidad que han venido formando la modernidad, la globalización y el neoliberalismo,”¹⁰⁹ las cuales se interaccionan con el sistema capitalista actual, teniendo como base el modelo acumulativo de producción y distribución de la riqueza.

Pero así como analizamos a la modernidad anteriormente, vamos a hacer lo mismo con el neoliberalismo, en primer lugar esta postura económica también tiene un origen histórico, un devenir, para ello es importante recordar que antes de la crisis de 1929 y hasta finalizar la segunda guerra mundial, existió una larga tradición económica en el occidente, basada en el *laissez faire-laissez passer*, veamos el escenario, al terminar

¹⁰⁸ Torres, *El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión*, p. 57.

¹⁰⁹ Pedraza, *op cit.*, p. 107.

esta gran guerra, aparece una Europa destruida, con soldados desmovilizados y sin empleo, además de una miseria colectiva la cual aparecía por todas partes.

En este marco, los partidos comunistas habían adquirido una gran popularidad, por su oposición al nazismo y por ser una opción de organización político-económica, diferente a la que los había llevado a esa destrucción, el fantasma de la revolución social tomó forma en Europa, estos factores provocaron alarma entre los gobiernos liberales-occidentales, razón por lo cual surge entonces el Gran Pacto, en el cual sindicatos, partidos políticos, empresarios y gobiernos le dan forma a los derechos sociales.

Esos derechos sociales se convierten en obligación para los Estados y son muy precisos: "ayudas a los más necesitados; seguridad social en su triple vertiente de pensiones de jubilación, seguro de enfermedad y subsidio de empleo; legislación laboral con carácter tuitivo y protector para las clases trabajadoras; sanidad pública universal; derecho a la educación obligatoria y gratuita, pero también política de puertas abiertas para el acceso a la Enseñanza Secundaria y a las Universidades. Como puede verse, el Estado de bienestar se constituyó fundamentalmente sobre un sólido trípode: sanidad, protección social y educación para todos."¹¹⁰

En este ambiente de prosperidad y enmarcada en el Estado benefactor, se acuña una categoría, que a nuestra consideración es una verdadera innovación histórica, no referimos a la ciudadanía social, la cual "abarca todo el espectro, desde el derecho a la seguridad y a un mínimo de bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad. Las instituciones directamente relacionadas son, en este caso, el sistema educativo y los servicios sociales."¹¹¹

Es posible percibir con facilidad, que la ciudadanía social se corresponde directamente con el Estado benefactor, lo cual es una fuerte crítica al liberalismo individual, por su intención exclusiva de incorporar a los sujetos a la vida política, así, se

¹¹⁰ De Puelles, *op cit*, p. 107.

¹¹¹ Marshall, *Ciudadanía y clase social*, p. 23.

buscaba una sociedad que tuviera como fundamento la participación social, en la cual convivieran derechos sociales con los derechos reconocidos como clásicos de libertad e igualdad, es también reconocible que este tipo de Estado y de derechos son incompatibles con los principios clásicos de propiedad privada, individualismo y ganancia del capitalismo, pero de esta forma se frenó la amenaza de la mundialización de la economía planificada.

Pero más tarde, con la crisis económica de 1973 y la caída del comunismo entre los años de 1989 a 1991, son elementos potenciadores que permiten cuestionar la existencia del Estado benefactor y de nuevo se propone regresar a los principios tradicionales del capitalismo, reflejadas en las siguientes acciones: “recortar los salarios económicos porque suponen un coste que incide en los beneficios, y hay que eliminar o reducir los salarios sociales para rebajar el coste de las políticas tributarias y de redistribución.”¹¹²

Consideramos que a partir ese momento surge un escenario ideológico diferente, el cual intenta por todos los medios convertirse en el pensamiento único y aunque este provenga del mundo occidental, conformado por los países más poderosos, tiene la firme intención de mundializarse, estamos hablando del neoliberalismo, el cual se puede entender, como la “continuación de las ideas políticas liberales del siglo XVIII, [...] el neoliberalismo describe la manera en que el mercado se autorregula para después considerar que en él se generan principios de organización política y social”¹¹³, esta postura neoliberal es muy clara, tiene como prioridad organizar el mercado, es decir, la producción, distribución y consumo de mercancías y sólo después de esto, se construyen modelos políticos y sociales adecuados al modelo económico, se puede decir que la forma que asumen la sociedad y el gobierno es determinada por una visión economicista.

¹¹² De Puelles, *op cit*, p. 112.

¹¹³ Pedraza, *op cit*, p. 108.

Ya en esta perspectiva se puede aceptar entonces que existe una contradicción básica entre Estado y libertad, pues se considera que las funciones del Estado deben reducirse, en especial le niega la probabilidad que pueda regular el entorno económico y social, puesto que reafirma la imposibilidad de llevar a cabo acciones colectivas persiguiendo fines comunes, así la sociedad es vista como una abstracción normada por reglas, en especial económicas, las cuales deben respetarse a pie juntillas.

Por lo visto, se puede poner sobre la mesa que las ideas básicas de esta ideología llamada neoliberalismo son las siguientes: se habla de manera precisa que la intervención del Estado hace peligrar la eficacia del mercado, pues se parte del presupuesto que su participación inhibe la igualdad de oportunidades y pone en peligro la libertad de los ciudadanos, pero no es todo, al participar el Estado en el gasto público de carácter social, sus egresos son de tal magnitud que desequilibra la estabilidad económica.

Lo anterior se fundamenta en la libertad del ser humano, partiendo de la certeza que las necesidades humanas sólo se pueden resolver de forma satisfactoria en el libre juego del mercado, lo que implica que su presencia por necesidad sea mínima y sólo a través del ejército y la policía garantice el orden y la seguridad, los cuales son necesarios para que los mercados puedan desarrollarse adecuadamente, de esta forma el Estado se adelgaza de tal forma que es perceptible su subyugación a las leyes de mercado.

Se puede percibir entonces en el fondo de este discurso, la existencia de una concepción optimista de la vida, trayendo el presente una vieja fe, nos referimos a la creencia de que el hombre al perseguir su propio egoísmo, la mano invisible del mercado pondrá los intereses particulares al servicio del interés general transformando de este modo un impulso egoísta en un bien público.

Conjuntamente a la modernidad y al neoliberalismo, surge otra característica de este nuevo pensamiento, la globalización, históricamente este concepto aparece por vez primera en 1961, pero hundiéndose en sus raíces, se puede decir que su origen se remonta a la navegación intercontinental, la cual rompe los límites de los océanos y

amplia el horizonte de la humanidad, en ese contexto, la economía adquiere otra posibilidad al incorporarse nuevos pueblos.

Este encuentro entre pueblos diferentes, trajo una enorme riqueza de intercambio cultural, pero también trajo un nuevo fenómeno, la colonización, la cual fue impuesta y con ella la explotación y el saqueo de las riquezas de los territorios de ultramar, por parte de los colonizadores europeos, con la aparición de la gran industria en Europa. surge la primera división del trabajo internacional, los países débiles y colonizados ponían el trabajo y las materias primas y los países fuertes realizaban la producción, como artífices de las manufacturas de consumo universal, pero que a la vez acaparan las ganancias, el neocolonialismo entra entonces en su máxima expresión.

Se puede decir ya al día de hoy, que la globalización es la fase actual en la que vive el capitalismo, pero que también nos permite ver una infinidad de interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales, la época que vivimos está determinada por una interrelación mundial, ya que los avances tenidos por la ciencia y la tecnología, principalmente en lo que se refiere a telecomunicaciones, han logrado crear la sensación de que el mundo se contrae y todo lo que afecta a una sociedad de una u otra forma afecta a las demás, esto es posible si logramos aceptar y comprender que todos compartimos este globo terráqueo.

En este sentido, la "globalización es un signo de nuestros tiempos y que sus prácticas tienden a estandarizar formas del pensar y de actuar, en un intento de mundializar las relaciones de estructura económica planetaria,"¹¹⁴ en este sentido, tampoco es ajena al desarrollo del capitalismo, de forma precisa, es la manifestación exacta del proceso de expansión, así como de intensificación de las relaciones de mercado, podemos ver con claridad como el neoliberalismo recurre a la globalización para difundir su ideología, fundamentada hoy en los avances tecno-científicos, en especial, la extensa gama que han tomado las telecomunicaciones.

¹¹⁴ *Ídem*, p. 85.

De esta forma, entre neoliberalismo y globalización se constituye un nuevo tipo de racionalidad, la cual pretende una reordenación internacional del trabajo, teniendo bien presente como principio, la necesidad de construir autopistas comunicativas que sirvan a la expansión del capital, con base en los procesos que la tecnología avanzada genera, pero esta racionalidad busca una autoridad epistémica y con fundamento en el lenguaje de las ciencias sociales, su discurso se ocupa de la protección del medio ambiente, se defienden los principios bíblicos, los cuales se utilizan como base para la construcción de una familia fuerte, en este tenor los globalizadores y en especial los norteamericanos, conciben sus esfuerzos como la realización de los derechos y las necesidades básicas de toda la humanidad, en su avance y existencia.¹¹⁵

Esta racionalidad pregona varios metarrelatos sobre los beneficios de esta ideología, en el primero de ellos afirman “que los que se resisten al libre cambio y al flujo global de capital [...] son responsables de ocasionar un daño aún mayor a las personas y al medio ambiente que esos mismos manifestantes afirman defender [...] que obstaculizan la posibilidad de alimentar a las personas y de alimentarlas bien.”¹¹⁶

Esta acusación es dirigida contra los grupos conocidos como globalifóbicos, quienes se oponen al progreso que conjuntamente proponen la ciencia, la tecnología, el libre mercado y la libertad de elección de los sujetos, afirmando que la globalización es un hecho irreversible, como lo son todos los fenómenos históricos.

Un segundo metarrelato afirma que los “que están en contra del comercio liberalizado no se dan cuenta de que un sistema de libre mercado es la mejor manera de garantizar la alimentación de las personas a precios asequibles y basándose en métodos ecológicamente sostenibles. Algunos sindicatos se oponen a la liberación del comercio, pero desconocen que el libre comercio incrementa las exportaciones, lo cual a su vez,

¹¹⁵ Davison y Yates, *A la vanguardia de la globalización. El mundo de los globalizadores estadounidenses*, 382.

¹¹⁶ *Ídem*, p. 372.

genera puestos de trabajo. Y los empleos asociados a la exportación son empleos mejor pagados.”¹¹⁷

Esta postura afirma que la forma de eliminar la pobreza ya globalizada es a través del libre mercado, porque garantiza su alimentación a precios muy bajos, pero además con una postura sustentable, se ofrece como argumento que el rechazo al libre mercado es por desconocimiento, ya que se ignora que este mercado incrementa las exportaciones, lo cual tiene como consecuencia la generación de empleos, los cuales, como se dice arriba, son mejor pagados por estar ligados a la exportación, lo que redundaría en una mejor calidad de vida.

En ese sentido, se puede decir que “el reconocimiento de la globalización como fenómeno no es un acto sujeto a la voluntad de las personas, ella es ya un hecho social de alcance mundial, la estructura músculo-esquelética del sistema económico, es una manera de organizar las nuevas formas de producción, su existencia es un hecho incontrovertible.”¹¹⁸

El afirmar que la existencia de la globalización es un hecho incuestionable, no quiere decir que se imponga, sino que se construyó socialmente para organizar la producción económica, en este contexto, es donde el tercer metarrelato tiene un buen encuadre y que ve en el mercado los mismos beneficios positivos, debido a que los sujetos se convierten en consumidores globales, “cuyas opciones económicas van en aumento gracias a la liberación de interconexión de los mercados y cuyas libertades sociales y políticas van en aumento gracias a la democratización de la información. El efecto neto es un empoderamiento del individuo sin precedentes en la historia.”¹¹⁹

Estos metarrelatos que son la base fundamental de esta ideología, que conjunta al neoliberalismo, la modernidad y la globalización, vamos a considerarlos en su conjunto como el paradigma neoliberal, entendiendo por paradigma, como plataformas

¹¹⁷ *Ídem*, p. 373.

¹¹⁸ Pedraza, *op cit*, p. 97.

¹¹⁹ Davison y Yates, *op cit*, p. 373.

conceptuales relativas a lo social, la política, lo económico, lo cultural y hasta lo educativo y desde las cuales se mantienen ya sea de forma implícita o explícita, determinados supuestos, teorías y recursos conceptuales,¹²⁰ los cuales nos permiten tener una perspectiva organizada de la realidad.

Pues bien, este paradigma neoliberal como ya se mencionó, tiene gran influencia en la organización y funcionalidad de las escuelas, de esta forma y desde los organismos internacionales, se construyen documentos que pretenden organizar, desde su postura, a los centros educativos, en estos “se presentan conceptos y estrategias educativas como: cambio educativo, mejoramiento del ambiente de aprendizaje, igualdad de conocimientos, trabajo docente protagónico, apoyos financieros, [...] atomización de las organizaciones magisteriales, impulso a la inversión privada sobre todo los niveles medios y superiores de educación, otorgan facilidades de fiscalización a inversionistas y padres de familia, centralizar los procesos para el cambio organizativo curricular, elaboración de materiales, formación docente, capacitación y actualización del magisterio.”¹²¹

Todo este discurso ideológico-educativo tiene tras de sí una visión antropológica, que no muchas veces se hace explícita, en la cual los sujetos se entienden como autónomos, racionales, hábiles, pragmáticos, egocéntricos y codiciosos, por lo que dicha antropología tiene entre sus líneas incluida el lenguaje de mercado el cual busca ser omnipresente. este lenguaje pretende dejar claro que “un mundo definido por los mercados en expansión, la necesidad de contar con una ventaja competitiva, la eficiencia, la efectividad de costes, la maximización de beneficios y minimización de costes, los nichos de mercado, la rentabilidad y el balance final”,¹²² son la mejor opción y traducido al ámbito de la cultura popular, actualmente todo es un negocio.

¹²⁰ Pérez Ferra, *Aproximación epistemológica a la realidad curricular: necesidad de la teoría del currículum*, p. 97.

¹²¹ Pedraza, *op cit*, p. 103.

¹²² Davison y Yates. *op cit*, p. 383.

De esta forma el mundo cotidiano está siendo moldeado por la cultura de mercado y lo mismo sucede en la vida cotidiana escolar, este amoldamiento se está dando a través de una gramática de mercado, la cual marca identidades y acciones, lo que convierte a nuestro mundo y a las escuelas en un lugar lleno de competidores.

La aplicación de este paradigma en la escuela ha tenido un gran éxito, debido en especial a cómo se concibe a ésta, nos referimos a que esta postura requiere un lugar sin contaminación de sus posibles contradicciones, por ello la institución educativa requiere contar con una serie de piezas necesarias y fundamentales, entre las que sobresalen un espacio cerrado, teniendo al docente como autoridad moral y cognitiva, dejando el estatuto de minoría a los alumnos y además un sistema de transmisión fragmentado de saberes, íntimamente ligados al funcionamiento disciplinario.¹²³

Por lo dicho anteriormente, se puede decir que de forma consciente o inconsciente la gramática de mercado ha invadido la escuela, el aula y las prácticas docentes, hoy en los centros educativos “se habla con toda naturalidad de oferta pedagógica, demanda de educación, eficacia de la educación, competencia entre los centros docentes, atención a los padres y alumnos como clientes, etc. [se puede decir que] detrás de estos términos hay un discurso economicista que constantemente considera a la educación como un bien de mercado y a los padres como consumidores de educación,”¹²⁴ los cuales demandan a las escuelas un producto de calidad.

Todo esto hace pensar que en las escuelas existen sujetos especialistas, poseedores de tecnologías de la educación, de alto rendimiento en la capacidad de moralizar y socializar a los sujetos sociales como son los alumnos, es decir, los docentes son capaces de llevar a la escuela y a sus alumnos al éxito, por el dominio que tienen del conocimiento y de las nuevas tecnologías.

De esta forma el discurso neoliberal ha insistido de manera constante en la reforma del sistema escolar, con la intención de enfrentar las nuevas circunstancias. esto

¹²³ Meneses, *Por nuestra escuela*, p. 9.

¹²⁴ De Puelles. *op cit*, p. 116.

requiere modificar sentidos, métodos, curriculum, organización y administración, es decir, modernizar el aparato educativo, la cuestión en este caso es saber qué se entiende por modernizar para los gobernantes neoliberales, en especial significa para ellos negar los rasgos de la tradición educativa, para “que el educando refleje los valores emergentes del mundo competitivo: iniciativa personal, productividad, consumo, bienestar fundado en el logro individual, pragmatismo en la acción competitiva.”¹²⁵

Esto sólo sería posible, colocando junto a esto la crítica que el paradigma neoliberal hace a la escuela pública, afirmando que no hay otro camino para salvar la crisis educativa, que el camino que lleva a la escuela privada, esta privatización educativa se fundamenta en tres pilares: la calidad de la educación, la libertad de elección de los padres de las escuelas para sus hijos y la autonomía institucional de estos mismos centros.

El discurso de la calidad educativa suele centrarse en el rendimiento escolar de las escuelas y de los alumnos, por lo que los “factores pedagógicos son sustituidos por criterios económicos, y la escuela, considerada como un bien de mercado, es evaluada en función de los resultados que produce. La escuela aparece así como una unidad de producción donde lo importante no son los factores pedagógicos sino la gerencia del centro docente, la adecuada división del trabajo en la organización escolar, la evaluación del producto o el control de calidad del resultado.”¹²⁶

Percibiendo de esta forma la calidad educativa, es posible decir que cada una de las escuelas necesitan presentarse ante sus clientes como las más eficaces, de mayor calidad y más competitivas, esto es una fuerte crítica a la posible ineficiencia de las escuelas públicas, puesto que en un mercado de bienes educativos, cada padre o en su caso cada alumno, puede elegir libremente la institución escolar que le ofrezca mayores ventajas en su formación, en este sentido, “si la educación es un bien sometido a las leyes del mercado, el consumidor de educación debe tener plena libertad para elegir

¹²⁵ Pedraza, *op cit*, p. 127.

¹²⁶ De Puelles, *op cit*, p. 119.

entre varios tipos de educación y, en consecuencia, la educación privada, debe poder competir con la pública en condiciones de igualdad.”¹²⁷ de esta forma la elección de centro educativo es un negocio entre la oferta y la demanda y la compra y la venta.

Y por último, cuando se habla de la autonomía institucional, ésta se soporta en que el Estado ya no dirige la educación, ya que ha sido federalizada y la escuela es autónoma, porque se ha descentralizado, por tal motivo al Estado ya no le compete este campo, por lo cual tampoco tiene responsabilidad, sólo se convierte en mero proveedor de recursos financieros mínimos, provocando un hecho que hasta hace poco tiempo parecía poco probable, “la educación desaparece del campo de la política para entrar al ámbito del mercado, quedando la toma de decisiones políticas al albur de decisiones individuales, adoptadas en función de intereses particulares y de corto plazo”¹²⁸.

Pero es un hecho que este discurso de la autonomía institucional, expresado en la no intromisión del Estado en la educación, en la práctica no se ha concluido, porque éste aún “mantiene aspectos sustantivos de la gestión educativa, como son: determinación y destino de los recursos federales, determinación de contenidos educativos, mecanismos verticales de la organización escolar, los sistemas de evaluación institucional y educativa, entre otros,”¹²⁹ entonces en este discurso y para que la calidad educativa aumente de manera perceptible, es necesario que el Estado se haga a un lado y sean los particulares quienes los otorguen, en otras palabras, de acuerdo al paradigma neoliberal, el gobierno no puede estar en medio, las cuestión es que no esté.

Pero en nuestra realidad, es que el Estado aún es responsable de la educación, pero al mismo tiempo acepta con sus reservas, la ideología neoliberal comentada en este espacio, entonces consideramos, al menos en México, ha aparecido un híbrido que le permite seguir dirigiendo a la educación, el asunto a tratar consiste en profundizar sobre de qué tipo de educación estamos hablando, es exactamente esta cuestión, la que trataremos de analizar en el punto que sigue.

¹²⁷ *Ídem*, pp. 119-120.

¹²⁸ *Ídem*, p. 121.

¹²⁹ *Ídem*, p. 104.

3.5 Fundamento educativo. La docencia, fábrica de subjetividad individualista.

Recuperando ideas del punto anterior, los fundamentos del discurso educativo mexicano, se encuentran actualmente entre dos aguas, que parecen ahogar a la escuela, por un lado se reconocen, aceptan y viven aún condiciones del Estado benefactor, donde la educación es considerada un compromiso social, necesario para lograr la cohesión e identidad nacional, pero en el mismo tiempo y espacio, se encuentra una ideología opuesta, expresada a través de un discurso que afirma la necesidad de que el Estado no intervenga, argumentando que obstaculiza el desarrollo y la expresión libre del sujeto en toda su potencialidad y que se opone con la intención de formar ciudadanos mundiales, los cuales rompan las fronteras nacionales, consideradas estas como límites para los sujetos competentes, reconocemos aquí al discurso neoliberal-globalista.

Entonces, entre un Estado benefactor cuestionado y que la crítica neoliberal necesita ver en retirada, lo cual no es posible en su totalidad, por las condiciones principalmente económicas y sociales imperantes en México; y frente a un Estado adelgazado que deje los beneficios sociales a la regularización de la mano invisible del libre mercado y que por la misma razón desde arriba, tampoco puede llevarse a cabo en su totalidad, en esta paridad se busca que la escuela sea el peso que incline la balanza hacia el segundo tipo de Estado.

En esta ambigüedad se encuentra un fenómeno que poco se reconoce, entre la formación para la vida y para la vida laboral, no se ha discutido sobre qué tipo de trabajo realiza el alumno en la escuela y cuál realizará en su etapa productiva, pero tanto en la escuela como en la sociedad y ya en este siglo, hay un predominio del trabajo inmaterial sobre el material, el primero nos remite a productos inmateriales como el saber, el servicio, el trabajo intelectual, el trabajo cognitivo, los cuales producen ideas, símbolos, códigos, textos, figuras lingüísticas, imágenes, etc.

Pero seamos más ilustrativos, dentro del trabajo inmaterial, también se encuentra el trabajo afectivo, el cual realizan los asistentes legales, los asistentes de vuelo, así

como los trabajadores de *fast food*, es importante hacer notar que se percibe con facilidad la “tendencia de los empresarios a exaltar la educación, la actitud, el carácter y los comportamientos filosociales como capacidades primarias necesarias en los trabajadores. Un trabajador que tiene una buena actitud y capacidades sociales es un trabajador que”¹³⁰ ha obtenido y desarrollado una ontología y una axiología, que el capitalismo actual demanda como necesarias.

Entonces en este contexto ambiguo de estira y afloja, conjuntamente con la visión onto-axiológica, que demanda el trabajo inmaterial, es que resurgen y toman una fuerza inusitada las ideologías del individualismo, las cuales no están sólo en la escuela, ni intentan quedarse solo en ella, por el contrario buscan implementarse e implantarse en la sociedad de forma velada, esta postura tiene características muy precisas pero muy profundas, difíciles de reconocer a primera vista y que tal vez para muchos de nosotros no sea fácil percibir y posiblemente, hasta las hemos aplicado y defendido sin darnos cuenta, esto último es lo más peligroso. porque al no ser capaz de reconocerlas, se introducen hasta la parte más íntima de los sujetos, llegando a naturalizarse.

Pero esta naturalización lo que busca es silenciar lo diferente y lo minoritario frente a lo homogéneo y a lo mayoritario, entonces al tratar de explicar así las injusticias, la pobreza y otros factores que afectan a la sociedad, se recurre a fórmulas biológicas y psicológicas de los problemas sociales. como estrategia para legitimar las políticas hegemónicas y presentarlas como la única verdad posible, esto es a lo que se ha llamado el pensamiento único.

Es sobre este camino, a través del cual se ha tratado de percibir la realidad social, por ejemplo la biologización y la psicologización de esta realidad, ha llevado a concebir a “los derechos humanos como algo abstracto, sin concreciones en la vida cotidiana de cada ser humano y de cada pueblo [...], las injusticias y la pobreza de este momento

¹³⁰ Negri, *Alternativas sociales al neoliberalismo*, p. 151.

histórico, son algo normal, pero pasajero, en el camino hacia un mundo futuro de gran prosperidad.”¹³¹

Esta visión de la promesa de un mundo mejor a futuro, entendido como un paraíso terrenal, donde al principio hay que pagar y sufrir para llegar a él al final, es uno de los principios neoliberales centrales, el cual reafirma la necesidad de generar riqueza de forma individual y “que una vez formada pueda redistribuirse, así la inequidad promovida en un primer momento en que la riqueza tiende a la concentración, en un segundo tendería a socializarse, redistribuyéndose a toda la sociedad.”¹³²

Con este discurso se registra la primacía de los logros individuales sobre los sociales, los cuales se reconocen sólo a futuro, en esta postura se requieren estrategias que permitan medir las capacidades mentales, así como el cociente intelectual, para que el sujeto se haga responsable de forma individual de sus logros y fracasos y de esta forma acepte el estatus que le corresponde y del que no puede salir, simplemente porque se reconoce que cada ser humano está condicionado por estrategias orgánicas y/o psíquicas sobre las que no es posible intervenir, porque son fruto de una programación genética y por lo mismo es inalterable en su funcionamiento.

Esta postura ha llevado a buscar explicaciones, las cuales precisamente han influido en la programación genética, una de ellas establece que los comportamientos humanos son el resultado de la ubicación de los planetas en el momento del nacimiento de cada persona,¹³³ por esta razón puede entenderse, el éxito de la astrología y artilugios similares en la actualidad, entonces al aceptar que el ser humano ya está condicionado por algo ajeno a él, es como puede reconocerse como un ente con autonomía muy restringida, por lo que le limita las posibilidades de toma de decisión en el curso de su vida de manera radical.

¹³¹ Torres, *Naturalización de lo individual recurriendo al innatismo*, p. 166.

¹³² Pedraza, *idem*, p. 128.

¹³³ Torres, *Naturalización de lo individual recurriendo al innatismo*, p. 165.

En una realidad construida de la esta forma, los actores sociales son dibujados selectivamente, donde sus éxitos y posibilidades de crecimiento y promoción son vistos “como actos de competitividad entre personas que, mediante el esfuerzo individual y sus capacidades innatas, logran méritos con los que concursan y demandan acceso a privilegios sociales de manera también individual.”¹³⁴

Este tipo de ideologías, obviamente se incluyen y se introducen veladamente en la instrucción escolar, la cuestión es, cómo puede una postura de este tipo introducirse en la escuela, cuando en un primer momento ésta fue concebida como una institución que salvaría al hombre de sus miedos y males, que lo sacaría de su ignorancia, lo cual implicaría para él, el crecimiento como un ser integral y la construcción de sociedades justas y organizadas.

Esto que se comenta, son promesas de la modernidad y que es en su seno donde surge la escuela, ambas evolucionan y la segunda ya como un metarrelato de la primera se transforman y la escuela pronto se concentra en el control y la conducción de la sociedad, así en su evolución, la escuela participa en “desasnar a los niños del siglo XVI, hasta la alfabetización tecnológica de nuestros días, pasando [...] por las grandes invenciones e ideales surgidos de lo más fascinante de la cultura pedagógica, hasta la racionalidad instrumental y utilitarista que ha dado lugar a sorprendentes y meticulosos logísticas para fabricar subjetividad.”¹³⁵

Recordemos también la consigna, que este metarrelato de la modernidad tuvo como base y hoy parece tomar bastante fuerza, se habló de una misma escuela para todos, pero esto puede entenderse de otra forma muy diferente a como se percibe coloquialmente, una misma escuela se refería a “un mismo programa y ritmo de aprendizaje, el mismo edificio escolar, la misma secuencia de contenidos, el mismo sistema de evaluación, etc. Todo el diseño de esta tecnología masiva de intervención

¹³⁴ *Ídem.*

¹³⁵ Meneses, *Por nuestra escuela*, p. 8.

escolar se basó en la idea de que todos los niños eran iguales y merecían el mismo tratamiento.”¹³⁶

Ante esta intención productora de ser fabricante de subjetividades, conjuntamente con un sistema escolar de masas sostenido sobre un diseño institucional homogéneo, la escuela se enfrenta a problemas como el fracaso y el éxito escolar, a cuestiones disciplinarias en las aulas, de lo que debe saber o desconocer el alumnado, pero a todo esto la escuela lo acostumbra a ver desde una postura, que imbrica lo individual con lo masificado, donde las personas son consideradas individualmente, priorizando un discurso en el cual se deja en claro que son responsabilidades exclusivamente personales, por esta razón el éxito y el fracaso escolar, así como la presencia de ciertos estudiantes cuando se avanza en las etapas del sistema educativo, se busca su aval en la inteligencia heredada.¹³⁷

Pero este aval tiene que plasmarse en una práctica educativa, organizada por un currículum con un significado altamente prescriptivo, planificando férreamente los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje, en el cual están contenidos todos los conocimientos considerados valiosos y dignos de ser aprendidos y que el sujeto los requiere para que se le pueda calificar como educado.

En esta postura, un currículum como una significatividad prescriptiva adquiere una gran importancia, porque se le percibe como “un programa educativo para organizar los acontecimientos escolares, el conocimiento como selección de contenido [...] es él mismo un concepto que prescribe el objetivo de la empresa escolar, es decir, indica ya la meta a partir de la cual tienen que organizarse todas las actividades escolares.”¹³⁸ Por lo que se puede decir que este tipo de currículum se fundamenta en una racionalidad utilitarista e instrumental, ya que aunque se planea el proceso, lo importante a observar es el producto, es decir, la actuación eficaz de los docentes y los alumnos.

¹³⁶ Tenti, *Políticas educativas contra la exclusión social y cultural*, p. 80.

¹³⁷ Torres, *Naturalización de lo individual recurriendo al inmatismo*, p. 164.

¹³⁸ Angulo, *¿A qué llamamos currículum?*, pp. 18.

Se puede decir que en las actividades de planificación, como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, está presente el individualismo como discurso, el cual se puede reconocer fácilmente en la escuela, específicamente cuando se hace uso de un lenguaje en singular, por cierto utilizado con exageración en esta institución, este lenguaje permite ocultar lo que los alumnos y docentes comparten en la escuela, pero también lo que comparten los sujetos en una sociedad, lo que lleva al predominio de una concepción exclusivamente individualista del aprendizaje.

Pero este lenguaje singular no es incluido por casualidad en la organización escolar, es introducido porque detrás de cada currículum “hay siempre una posición política que encierra en sí misma una concepción de hombre, de la ciencia, el conocimiento y la sociedad que orientan la selección de necesidades educativas que se pretende atender, así como la forma y los medios que se escogen para llevar a cabo formación de determinado tipo de alumno”¹³⁹, pero esta posición política, concepción de hombre, ciencia, conocimiento y sociedad, pueden estar contenidos en el currículum de forma implícita y que su ocultamiento es con la intención de conservar y reproducir la ideología dominante.

Pero, cómo funciona esto, veamos; muy pocos de nosotros o casi nadie, nos podríamos oponer a la corriente epistemológica que afirma “que el conocimiento se construye sobre la base de los saberes previos de cada persona; que el conocimiento no se recibe de manera pasiva a través de cualquiera de los sentidos humanos”¹⁴⁰, o más actualmente, pocos de nosotros podríamos oponernos a la idea de que el alumno sea formado como un ser competente, el cual sea capaz de saber, de saber hacer, de saber convivir, es decir, que en la escuela se desarrollen competencias, que le permitan al sujeto vivir y triunfar en un mundo tan complejo como es el actual.

La cuestión es que en muchas ocasiones estas posturas que aparecen como innovadoras, llegan a agotarse en frases simples, oscurecidas por la simplicidad e

¹³⁹ Pansza, *Enseñanza modular*, p. 37.

¹⁴⁰ Torres, *Naturalización de lo individual recurriendo al innatismo*, p. 182.

incoherencia de la forma en que se plantea llevarlas a cabo, veamos el caso del constructivismo, el cual puede llegar a fundamentarse en ideas simplificadas como el "que cada persona construye su propio pensamiento, realiza sus aprendizajes; construye sus propios conceptos, valores y procedimientos, exclusivamente personales. Lo que aparece como foco más directo de atención es que cada estudiante tiene su propia cultura, sus propios conocimientos previos, sus propios conceptos erróneos, sus propias expectativas, su propio ritmo de aprendizaje, su propio estilo cognitivo."¹⁴¹

No muy lejana de esta perspectiva tenemos el caso del EBC, en el cual se manejan frases muy precisas, las cuales dan entender que las competencias movilizan y dirigen todo los conocimientos hacia la consecución de objetivos concretos, pero que además se manifiestan en una acción de manera integrada, tendiendo hacia la movilización de saberes, como el saber hacer con saber y con conciencia del efecto de ese hacer y de esta forma en función de las situaciones, pueda prever y resolver lo que haga falta¹⁴².

Se parte entonces del supuesto de que el niño debe hacer actividades en el aula, con ello el docente se da cuenta a través de su desempeño, de las competencias que adquiere y entonces al observar esto, puede evaluarse en el alumno el desarrollo de una competencia. Todo esto tiene un matiz simplista, el cual está fundamentado en un pensamiento lineal de causa y consecuencia y se deja de lado la profundización filosófica, pero lo que sí se deja ver con claridad es como la docencia intenta ser una fábrica de subjetividades.

A pesar del matiz simplista y la ausencia de profundización, estas posturas educativas son aceptadas comúnmente como innovadoras, pero el énfasis en la innovación en estos tipos de enseñanza, es colocado sobre aspectos instrumentales tales como la elaboración de cursos, realizándose mínimos trabajos de análisis, se puede decir

¹⁴¹ *Ídem.*

¹⁴² SEP, *Introducción*, pp. 11-12.

que se cuida más la forma de la enseñanza que el fundamento de la misma,¹⁴³ pero la innovación también tiene otro referente. cuando se habla de ésta se entrapa con lo nuevo, es lo recién salido, en este sentido hablamos de las TIC's y de toda aparato ofrecido por el desarrollo tecnológico actual.

Esto es válido y también aceptado de forma implícita, que en un contexto donde la ciencia y la tecnología deslumbran y conjuntamente con la racionalización son imperantes en la escuela y por ende en el currículum, lo cual "lleva a plantearse primordialmente la cuestión de su optimización, es decir, de su eficacia, por lo que la función de control adquiere una importancia inusitada. Por tanto podemos afirmar que en esta racionalidad se destacan como atributos característicos el interés por el control y la eficacia [...] que acaban por convertirse en sus parámetros de calidad"¹⁴⁴, por lo que la función de control se vuela central para la organización escolar.

Se puede decir entonces, que dentro de este tipo de racionalización, el individualismo y el lenguaje singular, tienen manga ancha, porque aceptan y promueven que los éxitos, fracasos y responsabilidades son sólo de incumbencia individual, donde los compañeros de aula o escuela, son considerados como instrumentos para favorecer los aprendizajes personales, por lo que la construcción del conocimiento es un proceso neutro y objetivo, es decir, aparecen el *erklären* y la síntesis newtoniana pero sin ser reconocidos, de esta forma es fácil entender el por qué del agrupamiento de estudiantes en las escuelas, se haga como si todos tuvieran el mismo valor, como si se tratara de una toma de decisiones meramente técnica, para favorecer el potencial innato de cada niño, para construir un conocimiento personal y que por lo cual podemos deducir, tendrá consecuencias exclusivamente individuales.¹⁴⁵

Entonces, si aceptamos que la "educación refleja y reproduce las condiciones histórico sociales y culturales de la sociedad que las genera, a través de la transmisión a cada miembro de un patrimonio cultural que permite la gradual identificación con las

¹⁴³ Pansza, *op cit*, p. 49

¹⁴⁴ Escudero, *Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico*, p. 102.

¹⁴⁵ Torres, *Naturalización de lo individual recurriendo al innatismo*, p. 182-183.

normas usos y costumbres del grupo al que pertenece”,¹⁴⁶ podemos decir que una sociedad con un predominio de ideologías individualistas, requiere de una escuela, que en su interior, de forma explícita en el aula, trabaje de manera individualista, con intenciones claramente instrumentalistas y utilitaristas, de esta forma la fabricación de subjetividad lleva a la cosificación desde la misma, a pesar que el discurso político-educativo exprese explícitamente otras intenciones.

Esto es importante reconocerlo, porque una escuela y un currículum organizados de esta forma, implican necesariamente la exclusión y la segregación, este fenómeno puede tener dos vertientes, cuando la segregación es intencional, es decir, cuando se expresa de manera abierta y clara, promoviendo para ello explicaciones ideológicas, psicológicas y hasta culturales, con la intención de argumentar que existen sujetos inferiores y superiores, estamos ante un hecho con posibilidades de discusión, porque es un punto de vista expresado con todos sus argumentos, en otras palabras, tenemos un problema a la vista y podemos enfrentarlo.

Una segunda vertiente, es cuando la segregación se vuelve involuntaria, es el momento en que los sujetos manifiestan y apoyan esta postura, pero sin tener plena conciencia de ella, en este caso comúnmente se expresan explicaciones y se dan comportamientos rutinarios, los cuales no son analizados, por lo que funcionan en automático a través de frases ya hechas, las cuales tratarán inconscientemente de entender que el rendimiento escolar tiene que ver directamente con la raza, la herencia genética, el estatus económico y el género.

Pareciera que lidiar sobre la cuestión de género en la sociedad actual, no tiene sentido, ya que la equidad de género es un hecho aceptado y reconocido tanto jurídica como socialmente, y por lo mismo no requiere ser discutido o analizado, esto nos lleva a una relación lineal entre un hecho real y el hecho formal, es decir, lo que se escribe y se acuerda es lo que se hace, pero no necesariamente es así, y es un fenómeno muy recurrente en la escuela, lugar en donde no siempre lo que se dice se hace y socialmente

¹⁴⁶ Pansza, *op cit*, p. 37.

parece tener los mismos matices, porque constitucionalmente todos los mexicanos somos iguales, lo que implica que el género no determina lo que el sujeto realiza o desea ser.

Esta discrepancia entre lo formal y lo real parece resolverse desde una explicación naturalista o mejor dicho biologicista, la cual se acepta sin aceptarse, en esta postura se afirma que la estructura del cerebro femenino “está más capacitado para hacer varias cosas a la vez, algo que se considera imprescindible para el trabajo doméstico.”¹⁴⁷ En otras palabras, la mujer sólo está programada para este trabajo, por eso le corresponde hacerlo.

Insistimos, esto parecería increíble en nuestro tiempo, pero regresemos a la segregación involuntaria. ¿qué pasa con algún hijo, sobrino o alumno, cuando decide estudiar para enfermero o para educador de preescolar o alguna hija, sobrina o alumna decide estudiar para ingeniero militar? De inmediato surgirá una sensación de extrañeza e *ipso facto* se construyen argumentos negativos, no muy fundamentados por cierto. es decir, se dejan caer en avalancha los por qué no se debe estudiar esa carrera, este sinfín de razones son parte o pertenecen a esta segregación involuntaria que muchas veces no reconocemos.

Este no reconocimiento se debe a que estamos inmersos en una forma de pensar compartida, un imaginario social del cual nosotros no somos conscientes, por la férrea individualización, en este caso los medios de comunicación, la iglesia, la familia y la misma escuela formalizan y constituyen un aparato ideológico, el cual “controla y legaliza los conocimientos, actitudes y valores que son válidos para una determinada sociedad, en razón de los intereses de clase que sustentan los diferentes grupos en el poder. [entonces podemos decir que] la institución básica de la educación formal, como aparato ideológico de estado, es la escuela, y la comprensión de la acción de esta”¹⁴⁸ es el currículum.

¹⁴⁷ Torres. *Naturalización de lo individual recurriendo al innatismo*, p. 178.

¹⁴⁸ Panza, *op cit.* p. 37.

De esta forma, la institución mencionada se construyó lenta pero firmemente desde teorías ahora llamadas pseudocientíficas, pero que tienen mucho auge desde la ideología dominante, las cuales afirman categóricamente “que el tipo de educación que debe ofrecerse a los chicos tiene que ser diferente al que se ofrece a las niñas [...], sería preciso que tomaran en consideración cómo la química del cerebro condiciona el aprendizaje”¹⁴⁹, esto ha abierto las puertas a una educación segregada, para organizar colegios masculinos y femeninos para niños y niñas respectivamente y que da pauta a la crítica de la escuela pública, la cual es mixta, por tener como fundamento ontológico la equidad de género.

Pero ¿cómo sabemos como sujetos y más como docentes si aceptamos o no estas teorías? Posiblemente cuando veamos como normal y sin cuestionar que las niñas elijan jugar con muñecas y a la casita, estas teorías afirman que esta selección es debido a sus niveles hormonales, de forma más concreta, por su menor nivel de testosterona, pero en el caso de los niños, que eligen juegos agresivos y muy competitivos, como las peleas y las carreras de coches, se debe a un mayor nivel hormonal, el cual es responsable de la competencia y la agresividad, es decir, a una mayor producción de testosterona¹⁵⁰; fácilmente se puede decir que lo vemos normal, porque es cultural o social, la cuestión es comprender qué está oculto en el reverso de esta respuesta o mejor dicho, es ver qué hay detrás de esta cultura que compartimos.

Veamos una posibilidad, con la intención de seguir profundizando, esta normalidad puede establecerse como uno de los fundamentos de la orientación técnica del currículum en la escuela, especialmente por su exagerada insistencia en el individualismo, por sustentarse en una división jerárquica del trabajo, lo que permite hablar de una ultrarracionalización de los procesos, con todo lo anterior, estamos entonces ante la obsesión por la eficacia.¹⁵¹

¹⁴⁹ Torres, *Naturalización de lo individual recurriendo al innatismo*, p. 178.

¹⁵⁰ *Ídem*, p. 177.

¹⁵¹ Escudero, *ídem*, p. 115.

Enmarcados en este contexto, no es posible entonces entender un problema, el cual podría surgir al cuestionarnos aquí ¿qué pasa con los sujetos que eligen una carrera diferente a su género? es decir, cuando nos encontramos mujeres realizando trabajos masculinos, la explicación radical es que su cerebro se ha masculinizado y el cerebro del hombre se feminiza cuando elige actividades concerniente a este género, esto da pauta a aceptar que el cerebro tiene género.

Esta postura no queda fuera de la escuela, porque se puede explicar a través de la educabilidad, la cual evoca la idea de la relación que existe entre las capacidades de las personas y el aprendizaje escolar, esta idea tradicional considera que los niños poseen ciertas cualidades biológicas o naturales, tales como la voluntad, la voluntad de aprender, el interés y la movilización, la vocación y otros, los cuales determinan sus posibilidades de aprender. “Esta ideología de los dones naturales y los talentos consideraba a los niños como más o menos capacitados para aprender. Por lo tanto la educabilidad es una función natural de esta dotación natural.”¹⁵²

Aceptar esta perspectiva en la educación, implica que la biología y la psicología han tomado las riendas de ella, entonces el dominio de las ideologías individualistas es amplio en la escuela, el cual se ve reflejado por las abundantes recomendaciones y distribución de textos, así como de impartición de “cursos dirigidos a la realización personal, a cultivar la individualidad, y donde conceptos como autoayuda, autoestima y superación son presentados como las auténticas estrategias para sobrevivir y triunfar. Estamos ante una persona que se debe a sí misma viviendo en soledad y que debe buscarse la vida ella sola; los demás o no existen o son rivales, competidores a los que es preciso superar y vencer.”¹⁵³

Una postura solipsista del aprendizaje humano como la expuesta, es en sí misma una concepción mecanicista de él mismo, porque se fundamenta especialmente “en la teoría del aprendizaje conocida como disciplina mental, que supone virtudes especiales

¹⁵² Tenti, *idem*, p. 75.

¹⁵³ Torres, *Naturalización de lo individual recurriendo al innatismo*, p. 180.

en ciertas materias para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje por su contenido.”¹⁵⁴ Podemos decir entonces, que el alumno aprende solo aquello para lo que nace capacitado, entonces la función del docente, consiste en descubrir los dones del alumno y si éstos son compatibles con su asignatura, está a la vista el éxito, de no ser así hay muy poco que hacer.

Recapitulando un poco lo comentado, podemos decir que la ambigüedad aquí trabajada entre Estado benefactor y Estado neoliberal, no se quedan sólo en el discurso, es una realidad que la escuela vive, existe una postura filosófica educativa, recuperada en los Planes y programas de estudio de las más recientes reformas, donde se habla sobre la formación de alumnos críticos, analíticos, reflexivos y transformadores de su realidad y que pueden enmarcarse en los principios de la modernidad inicial y los presupuestos del Estado de beneficio social.

En contraparte, existe una práctica docente a la cual se le ha impuesto una administración escolar de perseguimiento, la cual solicita productos a través de presentación de evidencias a los docentes, también somete el trabajo escolar a múltiples formatos, los cuales los profesores deben llenar para dar cuenta de su labor, es decir, la ideología neoliberal es impuesta a los docentes a través de estos y otros mecanismos.

Esta incoherencia y muchas veces la contradicción entre el discurso educativo y las exigencias administrativas, llevan a dejar de lado las mejores razones y todo es conducido por el poder que tiene el sujeto que toma la decisión sobre la forma en que debe instrumentalizar la labor docente en la escuela, al igual es impuesta una visión onto-axiológica y se exige su trabajo en las aulas, de ésta forma la docencia es convertida en fábrica de subjetividad, tomando como fundamento las ideologías individualistas, que a la vez tienen como base las teorías innatistas, las cuales naturalizan, biologizan y psicologizan las relaciones educativas, en concreto, se busca en la escuela neoliberal un tipo de docencia que fabrique subjetividades individualistas.

¹⁵⁴ Pansza, *op cit*, p. 40.

Plantear la educación de esta forma, limita a la docencia a un planteamiento que se radicaliza en la forma en concebir el proceso enseñanza-aprendizaje y esto se refleja solamente a través del currículum en su postura prescriptiva, porque este currículum, pretende la formación del ser humano de una manera rigurosa, por el tipo de productos que se desean obtener y son expresados exclusivamente en objetivos de aprendizaje.

Un elemento importante para lograr lo anterior, se considera el poder controlar la calidad del producto a través de la evaluación rigurosa, es en este marco que la obsesión por la eficacia, lleva a tener una confianza ciega en la ciencia, enmarcada en la tradición galileana y en la tecnología como innovación, lo cual permite reconocer una obcecación también por lo instrumental, lo utilitarista y lo técnico, estos son elementos que al buscar resolver los problemas educativos, estamos en el umbral de la construcción de una ciencia de la enseñanza, así como también de una tecnología de diseño instructivo y curricular, que se fundamenta en soluciones exclusivamente racionales.¹⁵⁵

Estas soluciones exigen ciertas características, las cuales requieren ser rigurosas, expresadas a través de un pensamiento causístico, también requiere de un control, principalmente de tipo verificativo y finalmente que sean de fácil aplicación para los docentes, lo cual los coloca en una posición de solo ejecutores, limitándolos a sólo seguir instrucciones, postura que difícilmente pueda dejar de ser transmitida a sus alumnos.

Para finalizar, se puede pensar entonces, que en este tipo de escuela, no es posible hablar o en su caso conformar alumnos que participen de una manera autónoma, pero a la vez cooperativa con los sujetos que con los cuales él se relaciona, con la capacidad de apertura fundamentada en la comunicación, que le permita una posterior crítica de su entorno y de sí mismo, pero tal cosa si es posible; consideramos que es importante analizar esta idea ya comentada.

¹⁵⁵ Escudero, *op cit*, p. 116.

Partimos del supuesto que todo depende de cómo se pueda plantear lo anterior, centrémonos en la postura crítica, que a nuestro entender recurren y es lo solicitado por los actuales programas de estudio, cuando se busca que el alumno sea crítico y por lo mismo reflexione sobre lo que hace, es con la intención de ver en qué se está fallando y pueda transformar su actuar dentro del mismo modelo, para que lo haga mejor y se vuelva más eficiente, lo mismo podría suceder si se habla de análisis, se le pide buscar cosas que no funcionan como deben, para que él mismo proponga el reajuste y vuelan a funcionar, desde aquí es entonces factible solicitar el cambio, con una característica muy peculiar, es un cambio que busca transformar todo para que todo siga igual.

3.6 Conclusiones preliminares

Consideramos que al haber dividido este apartado en cuatro fundamentos, nos ha permitido tener una visión más amplia, profunda y a la vez compleja, de los sucesos escolares y al mismo tiempo que observamos cómo una formación como producto es viable en este tipo de escuela, en la cual su organización así como su docencia están también dirigidas en la misma orientación.

Pero vayamos por partes, el fundamento cultural de esta modalidad de escuela, acepta que la cultura de un pueblo, depende exclusivamente del tipo de ésta que se promueva en la institución educativa, por lo tanto su promoción depende necesariamente de que las actividades docentes como la planeación, organización, control, seguimiento y evaluación, estén en consonancia con la producción cultural, hoy en día estas actividades son medios muy valiosos para obtener resultados, su actual concepción tecno-eficientista, respaldada y vigilada por un aparato burocrático-administrativo, son garantía de resultados previstos.

En este sentido, es fácil entender cómo la cultura se transforma lenta pero progresivamente en un bien de consumo mercantil, cuyos rasgos humanos son eliminados y se presentan desnudos ante el mercado. es decir, sólo como un objeto de

venta sencillo, para quien quiera y pueda comprarlo, entonces este cúmulo de conocimientos y actividades personales que adquiere el sujeto, es su cultura obtenida, la cual le permite presentarse ante otros que tienen más o menos, como un ser superior o inferior, situación que puede modificar si lo desea, adquiriendo ésta en la fábrica que la produce, la escuela.

Por lo cual en este arquetipo de escuela, requiere tener el control sobre lo que produce, razón por la cual asume una visión sobre la información que domina, la cual es de tipo mecanicista y funcionalista, en esta obsesión gusta de descubrir las leyes que controlen los fenómenos sociales y educativos, con el interés de predecir y controlarlos, estamos diciendo que la búsqueda incesante de regularidades sociales, es con la intención de convertirlas en leyes generales con un interés pragmático y utilitarista, hecho que hunde sus raíces en la tradición galileana de la ciencia y en la síntesis newtoniana.

En este contexto, la clase dominante ha encontrado en estas perspectivas sobre la ciencia, el conocimiento y la tecnología, un nicho de posibilidades, aceptando al *erklären* como un imperativo que busca ser dominante en la escuela y por lo mismo ser dominada por éste, por lo tanto, un conocimiento visto así como producto, busca imponerse como pensamiento insuperable y única vía para el desarrollo personal y social del sujeto.

Esta postura permite la constitución de un escenario ideológico, cimentado en el neoliberalismo y la globalización, este escenario tiene una fuerte fundamentación economicista y en base a ella, se busca construir modelos políticos, sociales y educativos que le sean adecuados, estamos hablando de una ideología que tiene como punto de partida, negar al Estado la posibilidad de regular el entorno económico, afirmando que inhibe la igualdad de oportunidades y pone en peligro con su intervención la libertad de los ciudadanos, lo cual puede desviar un principio positivo, el cual dice que el hombre al perseguir su interés único y egoísta y regido por las leyes económicas del mercado, logrará al final poner su interés particular al servicio del interés general.

Esta ideología tiene una racionalidad expresada en varios metarrelatos, con los cuales intenta convencer que un mundo mejor, es un mundo regido por las leyes del mercado, con lo cual la pobreza se eliminaría, lo que permitiría que afloraran las libertades sociales y políticas, así como la democratización a través de la transparencia de la información y que únicamente se pueden rechazar todas estas ventajas, sólo por su desconocimiento, entonces y partiendo de un pensamiento lineal, la ignorancia es un mal que se asemeja con la pobreza, así como la alta cultura lo hace con la riqueza.

Pero una racionalidad requiere de un lenguaje que la exprese, este es conocido como el lenguaje de mercado, el cual ha invadido a la escuela y a sus prácticas docentes, escuchamos cotidianamente hablar en este espacio de eficacia de la educación, clientes, consumo, calidad educativa, bienestar, pero todo ello fundamentado en el logro personal, por lo que nos asomamos a un lenguaje mercantilista e individualista, embutido en propuestas de reformas educativas, que la política oficial ha calificado como humanista, en esta contradicción y no integración de las ideas mencionadas, aparecen confusiones en el actuar del profesor, hecho que le lleva a hablar de una cosa y a hacer otra, esta incoherencia, es una de las posibles razones entre varias, que desgarran en lo más profundo la educación que reciben los mexicanos.

Es importante reconocer que lo que se menciona arriba, es parte de un discurso ideológico-educativo, que trae consigo una visión antropológica, la cual afirma que es posible formar, en el sentido de moldear sujetos autónomos, racionales, hábiles, pragmáticos y codiciosos, los cuales son necesarios para lograr que esta ideología a la que llamamos neoliberal, cada vez sea más aceptada en la escuela y en la sociedad, buscando su naturalización para evitar su cuestionamiento.

No podemos dejar de reconocer que este discurso ideológico-educativo ha buscado fundamentarse y justificarse en dos ciencias, la psicología y la biología, pero la forma en que se retoman además de ser acotada también es manipulada, en relación a la primera, busca que sea su sustento para que el aprendizaje se conciba sólo como una relación entre estímulo y respuesta, de esta forma el conocimiento puede expresarse sólo

en una conducta evidente, existiendo la posibilidad de moldear la psique del alumno, sin olvidar el coeficiente intelectual que se construye desde procesos estandarizados; por otra parte, la biología es utilizada para sustentar la idea que los sujetos tienen una carga genética, la cual es hereditaria y por lo mismo innata. expresada exitosamente en el coeficiente intelectual y es exactamente esta carga genética la que determina si se es un sujeto exitoso o un fracasado, ante esto no hay nada que hacer; consideramos que esta forma de usar estas ciencias, además de acotada y manipulada, es una forma muy simple de verlas. en ambas disciplinas existe una complejidad ya que tratan sobre el humano, sobre su mente y sobre su vida.

Esta manipulación y uso reducido de estas ciencias, es la vía para tratar de la misma forma a la educación y a la docencia, buscando su expresión en la práctica educativa y sustentada en la acumulación y transmisión de conocimientos considerados valiosos y organizados en un currículum prefijado, proceso que al seguir el sujeto le permite ser considerado como educado, porque este currículum está cimentado en una racionalidad utilitarista e instrumental; podemos decir que se fundamenta en el individualismo y en el lenguaje singular, lo cual oculta lo que los sujetos comparten, en esta postura cada sujeto construye su propio pensamiento y realiza sus propios aprendizajes y habilidades, así como sus propios valores. es decir, estamos frente a una docencia considerada como fábrica de subjetividades individualistas.

Reconocemos que esta postura que proponemos sobre la docencia, es una agresión contra todo docente crítico y reflexivo convencido de su esencia como educador, pero no podemos por ello dejar de expresar aquello develado y construido a través de una mirada profunda, producto de una búsqueda intensa de lo que sucede en nuestras aulas y no es que busquemos generalizar, pero sí consideramos que predomina una docencia fundamentada en la homogeneización que deja de lado la heterogeneidad, donde el potencial intelectual es subsumido y hasta negado por el coeficiente intelectual, entonces una docencia que pretende hacer un proceso emancipador, que reconozca los intereses, motivaciones y maneras de aprender diferentes, se ha convertido al menos en una utopía que busca potencializarse, por lo que consideramos que estos procesos

pueden estar sucediendo en la escuela, pero que son esporádicos, a veces negados y muchos más atacados.

CAPÍTULO IV.

LA HÍPER FORMACIÓN

DOCENTE



CAPÍTULO IV. LA HÍPER FORMACIÓN DOCENTE

“El hombre de hoy tiene su cabeza llena de datos y opiniones. Pero adquiere las opiniones prefabricadas, son de otros, no pensadas. Y la avalancha de datos que lo aturde, más que acercarlo al conocimiento lo aleja de él”

Guillermo Jaim Etcheverry

4.1 Breve introducción

Después de haber analizado a la formación como producto y a la docencia como fábrica de subjetividades, consideramos necesario imbricar ambas categorías, con la intención de interpretar qué tipo de formación docente puede estarse promoviendo y que posiblemente esté escondida, pero además no tengan nada que ver con los discursos políticos de asistencia social, que pregonan los encargados de organizar la política educativa, lo cual puede estar introduciendo una desorganización en la llamada organización escolar así como en la práctica que se realiza al interior del aula

Es importante comentar que lo anterior se encuentra restringido por ciertas condiciones sociales, políticas y económicas que intentan ser dominantes a nivel mundial, conocidas mejor como postura neoliberal, la cual busca reestructurar y en lo posible reconceptualizar todo el sistema de valores que los sujetos en general desarrollan y a los cuales no es posible que escapen los docentes, es decir, esta postura busca condicionar la práctica profesional de la enseñanza, así como la formación del docente.

Por lo anterior consideramos, que hoy en día se está promoviendo e imponiendo algo a lo que no se deja ver con facilidad, algo que nosotros consideramos pertinente

definir como híper formación docente, pero vayamos por partes, primero iniciemos por comprender el prefijo híper, por lo general cuando se hace alusión a éste, nos refiere de inmediato a superioridad, exceso, mayor que algo, o encontrarse por encima de lo normal, algo muy parecido sucede cuando se afirma que vamos a dar el 110% cuando por definición propia de su esencia sólo puede darse el 100%, estamos de acuerdo que ésta es una metáfora que nos propone superarnos, transformar lo que hacemos a una postura más comprometida que podamos, por lo que colocarnos en un estado híper como humanos es un desafío para buscar la metamorfosis y en lo posible, superar y mejorar lo que somos.

Pero esta perspectiva se transforma si nos ubicamos de manera comprensiva en la postura neoliberal, a la que hemos denominado como ideología, en ella constantemente se intenta someter a los fenómenos humanos y educativos a las reglas del mercado, entonces la sociedad y en particular las instituciones educativas, se enfrentan al riesgo de ser convertidas en empresas, dirigidas por leyes de inversiones-beneficios, por lo que en ambas instancias sus productos son considerados sólo como mercancías, en esta óptica, la totalidad de sus integrantes serán convertidos en usuarios y consumidores de bienes y servicios.

Bajo esta óptica el sentido del híper se transforma, porque se vuelve mecánico, estandarizado y preestablecido, en especial se realiza por determinaciones ajenas al mismo sujeto, entonces es posible entender que colocarse en un estado híper desde esta perspectiva, implica encontrarse a la deriva, porque como se dijo, el cambio no proviene del sujeto, le es extraño pero al mismo tiempo es sometido a él y además se le reclama que no lo asuma como propio, consideramos que todo esto se convierte en un sinsentido para el sujeto, causa que lo lleva a perderse, entonces a pesar de encontrarse incluido en un todo, él percibe aislamiento al cual ya fue acostumbrado.

Es por estas razones que consideramos que el exceso actualmente es una parte integrante de la formación docente, porque la acumulación que se hace sobre ella no toma en cuenta a la formación del sujeto aludido, ya que no existe el tiempo y la

profundidad que le permita reflexionar tales cambios, sólo le es posible tomar aquello o dejar lo otro que le permita constituirse sólo en un ser masificado, estos se expresa en la formación docente porque ésta busca que los sujetos formados así den cuenta de todo, son integrados a un cambio rápido y acumulativo, estos son signos que nos dejan una formación a la deriva, es decir, en una híper formación docente.

Entonces, con la intención de abrir esta categoría decidimos introducir la entropía y comprender lo que sucede al interior de esto, lo cual nos lleva a considerarla como no monolítica, entonces desde el pensamiento entrópico decidimos construir cuatro apartados analíticos, iniciamos con la híper especialización como un elemento sustancial y su fuerte relación que tiene con la mercantilización de la formación docente, pero esta relación se complejiza, pues agregamos el mito del vocacionismo como una verdad sin más, promoviendo en esta perspectiva intentar abrir críticamente lo que es híper especialización frente a la especialización.

En segundo lugar trabajamos a la híper actualización, la cual desde nuestra postura tiene una fuerte relación con la proletarización de la formación docente, sostenemos sobre ella que va más allá del reconocimiento social o del aumento o las percepciones económicas, por lo que en este apartado buscamos entenderla como un alejamiento de su identidad educativa, tanto en lo intelectual como en lo profesional, esto ha llevado a que hoy se le perciba al docente sólo como un técnico de la educación, es a esta postura a la que se ha llegado a través de la actualización extrema o híper, basada en una obsesión por la actualización y enfocada desde una racionalidad simple, la cual para nosotros domina sobre todo lo educativo.

Más adelante analizaremos a la híper integración y la relación con lo que llamamos racionalidad de la innovación en la formación docente, la crítica se inicia desde el trabajo en conjunto que deriva de los Planes y programas de estudio, lo cual requiere de la integración de los docentes como comunidad, el problema es que la escuela está llena de desigualdades, en donde los sujetos docentes considerados superiores intentan simular un trato igual frente a los que considera que no lo son, ésta

visión la hemos denominado incorporacionista, es decir, los diferentes deben integrarse al modelo dominante para que no se les excluya.

Frente a esta híper integración también abordamos la racionalidad de la innovación, la cual analizamos desde la imposición que se hace de lo novedoso y de su lógica, la cual se impone a las relaciones en la escuela, hecho que lleva al docente a buscar capacitación para poder colocarse como un experto en esta rama, consideramos que en la aceptación de estas habilidades técnicas de los docentes, es donde profundizaremos de forma crítica para atender la híper integración y la racionalidad de la innovación.

Finalizamos este capítulo con las híper certezas en la formación docente, partimos de un supuesto, hoy se afirma que la escuela y sus docentes han hecho un compromiso para educar para el futuro y esto al profundizarlo, sólo es posible al tener como base la certeza de ese futuro, exactamente éste es el problema que nos planteamos ¿cómo saber lo que aún no existe? Parece que la híper certidumbre es la respuesta y está instalada en el conocimiento exacto, medible y en especial predecible, por lo que el análisis, la crítica y la profundidad sobre estos temas se abarcan en este último apartado.

Es necesario comentar que en el recorrido del presente capítulo, vamos a introducirnos en la perspectiva instrumental como elemento integrante de los híper's, que lleva también a profundizar su relación con la capacitación y la actualización y cómo éstos, desde el pensamiento lineal, llevan a la profesionalización consumándose la formación docente, veremos cómo esta perspectiva y este pensamiento se han convertido en hechos incuestionables en la escuela y son parte integrante aunque no reconocidos explícitamente de la educación actual.

4.2 La hiper especialización. Mercantilización de la formación docente

En este apartado, partimos del supuesto ya analizado de que en la actualidad predomina un proceso de mercantilización de la vida cotidiana, a la cual no escapa la vida académica de las escuelas y mucho menos la formación docente, a la cual la ideología neoliberal le tiene puesta el ojo, buscando convertir ésta en un bien de consumo, por lo cual es necesario que las instituciones que forman docentes, así como las encargadas de su formación continua, promuevan en ellos una mentalidad consumista y homogeneizante que niega la individualidad por el individualismo.

Pero aclaremos lo anterior antes de avanzar, consideramos que cuando el ser humano se individualiza dentro de la comunidad, lo hace sabiendo que es parte constituyente de ésta, porque no se diluye, puesto que mantiene en todo momento su individualidad, permitiendo surgir con ello una relación simétrica e interactiva entre individuo y comunidad, es posible decir entonces que los valores sociales están en los individuos, porque éstos son los que le permiten subsistir como tales; pero en la ideología neoliberal que busca imponerse en el pensamiento contemporáneo, la comunidad estorba, engaña, confunde y pone trabas a la realización del individuo, razón por la cual la relación individuo-comunidad es calificada como negativa, por lo cual al sujeto se le induce a desconfiar tanto de lo social como de los otros, con los cuales sólo se espera una relación de competencia, es en este contexto donde nos es posible comprender dos fenómenos que se dan y que por su desconocimiento se aceptan de forma acrítica, la exaltación del individualismo y la imposición de lo social como algo homogéneo y único.¹⁵⁶

Por lo anterior, se puede decir que en la actualidad y con colaboración de las autoridades educativas estatales y federales, este individualismo y homogenización, a pesar del discurso, son inducidos a partir de “un proceso de mercantilización, desde la cual, la principal intención es convencer al profesorado para elegir programas,

¹⁵⁶ Alcalá, *Sujeto*, pp. 105-106.

instituciones, y docentes de su mayor agrado; de manera similar en que suelen elegir o comprar otros productos en y entre diferentes supermercados.”¹⁵⁷

Siendo tolerantes, ésta inducción de la formación docente a una mercantilización, no tendría ningún problema, ya que con la apertura de cursos, diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados, etc., que se promueven a través de diversas instituciones públicas y privadas ha sido amplia y diversa, por lo que el docente puede colocarse en la posibilidad de decidir, sobre qué es lo que le conviene estudiar o prepararse, según sus necesidades y proyectos de vida académica y profesional.

Pero la cuestión es más profunda de lo que parece, principalmente porque las ofertas son más de capacitación que de formación, este comentario se debe a lo siguiente, si bien es cierto que se puede entender a la capacitación como un proceso necesario que fomenta la capacidad de análisis de la realidad, que permita y guíe la toma de decisiones en relación a opciones viables, lo que implica que se centre en la comunicación, apostando por el intercambio de conocimientos y nociones que contribuyen a la formación de los sujetos sociales,¹⁵⁸ nos ubicamos en una postura en la cual la capacitación y la formación se imbrican.

Esta postura es alentadora e interesante, pero no podemos dejar de reconocer que en la actualidad y más en la política educativa vigente, la capacitación ha tomado otros derroteros, en donde se le ha reducido a la sola asimilación constante y rápida de saberes técnicos que le permitan resolver problemas preestablecidos de forma rápida y eficaz, en esta postura está más presente el adiestramiento y la asimilación mecánica de información. se puede afirmar entonces, que la postura amplia y crítica de la capacitación ha sido disfrazada y ocultada por discursos “demagógicos y publicitarios, así como las redes económicas e intereses políticos que están detrás de esta posición mercantilista [también es perceptible que, en] esta nueva concepción, el sistema

¹⁵⁷ Mireles, *La mercantilización de la formación docente en el contexto de las políticas neoliberales*, p. 105.

¹⁵⁸ Schutter, *Investigación participativa: un opción metodológica para la educación de adultos*, pp. 36-37.

educativo afecta, lógicamente, también al profesorado, al trabajo que desempeña, a las relaciones profesionales, sociales e intenciones personales que establece.”¹⁵⁹

Entonces la cuestión estaría en saber cómo le afecta lo anterior al docente, primeramente consideramos que es introducido a una estructura, algo así como a un conjunto de supuestos que están ocultos a simple vista y que subyacen al pensamiento del docente, es decir, son cosas que funcionan respecto a una noción de lo permanente, de lo constante, entonces la estructura constituye un elemento no mencionado en el proceso de escolarización, por lo que sus valores e intereses no son reconocidos en sus prácticas.¹⁶⁰

Lo anterior pudiera parecer sin importancia, pero no lo es, el docente al ser forzado a actuar de cierta forma que no comprende y menos domina, por lo general, en su práctica cotidiana, echa mano de la enseñanza instrumental, centrándose principalmente en contenidos de alto nivel, los cuales hunden sus raíces en el interés técnico, el cual impulsa la técnica a la vez que la estimula, se puede decir que de forma tácita el docente se fundamenta en la racionalidad instrumental.

Es así como en esta misma racionalidad, es posible encontrar la posibilidad de una formación, pero que reclama un alto nivel técnico y de competitividad, en donde la posesión, muchas veces acrítica de la información y también de un alto nivel de competencia,¹⁶¹ permiten la aceptación tácita de un sentido de formación como producto, el cual se posee de la escolarización y se reafirma desde una racionalidad técnico-instrumental y bien sabemos que la formación se reduce y es acotada cuando se deja a la enseñanza instrumental como dominante y única, buscando sólo la adaptación del alumno y del docente de sí mismos a una conducta óptima, que el sistema le requiere, dando más importancia al resultado o producto que al mismo proceso social, lo que sí es importante aclarar que no por ello deja de ser formación.

¹⁵⁹ Mireles, *La mercantilización de la formación docente en el contexto de las políticas neoliberales*, p. 105.

¹⁶⁰ Popkewitz, *La sociología política de las reformas educativas*, p. 32.

¹⁶¹ Hoyos, *Razón técnico-instrumental y educación continua*, pp. 45, 48.

Entonces esta racionalidad no es algo abstracto, está presente en la organización burocrático-administrativa que domina en la mayoría de las escuelas mexicanas, pero que además se vuelve cotidiana y es aquí donde se oculta por volverse instituida, pero hay momentos en que se expresa de una manera más nítida y casi tangible, un ejemplo de esto es cuando la dinámica escolar se transforma cuando se aplican los exámenes de ENLACE o PISA.

Antes, durante y después de la aplicación de estos exámenes, todos los sujetos escolares sufren una metamorfosis en su actuación cotidiana, la conducta estandarizada hace su aparición, la cual es aceptada y por lo general promovida en todos estos momentos, pero es importante reconocer que esta conducta no refleja al sujeto, expresa al sistema y a la estructura, que linealmente estructura la manera en que el docente enfrenta este proceso, es el tipo de formación que se está construyendo en él y que es constantemente reafirmado por la racionalidad técnico-instrumental.

Lo interesante es que este tipo de racionalidad, conjuntamente a la organización burocrático-administrativa, que predominan en las escuelas, afirman constantemente que todo se hace por el cambio en la escuela y en el docente. la cuestión es que en estas circunstancias el cambio sólo es de tipo intrascendente. entendiéndolo sólo como movimiento en todo lo que se hace, ésta es en sí una visión restringida únicamente a lo presente y a lo funcional, en este sentido, el cambio es sólo considerado "como la organización del pensamiento y conducta de los profesores en jerarquías, que pueden ordenarse de forma sucesiva, desde un punto de vista racional, pero históricamente neutrales, [por lo que] los medios y fines se le unen en un tiempo y espacio unidimensional."¹⁶²

Entonces el cambio como movimiento busca constituirse como instituido, por esto mismo ve con desconfianza cualquier reforma, transición o alternativa porque éstos con potencialidad instituyente pueden llegar a cuestionarlo como un cambio real, en este sentido, el cambio puede entenderse mejor como una necesidad compartida pero siempre

¹⁶² Popkewitz, *op cit*, p. 31.

individualizada, por estar sujetado a la ilusión de tiempos mejores, pero sin llegar a utopizarlos.¹⁶³

Bajo estos tres discursos comentados, la formación docente es convertida en un bien de consumo, que se vuelve atractivo a los ojos de los docentes, porque es coherente con la propuesta de los sistemas educativos, los cuales pregonan una formación constante y continua a la misma velocidad de la acumulación de la información y del desarrollo de nuevas tecnologías, porque es vista como un mecanismo siempre de renovación, pero sólo en términos de capacitación y actualización, donde también se introyectan pautas establecidas que delimitan ese ansiado cambio, es decir, cambio que provoque movimiento pero que a la vez todo se mantenga igual.

Esta postura tiene como trasfondo la teoría del capital humano, pero solo desde una perspectiva simple, por lo que busca explicar el éxito económico que ciertos países tienen, por la inversión hecha en la formación de su población, lo que puede llevar a afirmar que de acuerdo al nivel de escolarización de ésta es el nivel de percepciones económicas que se tienen, podemos ubicar en esta postura, la formación como producto que en este trabajo analizamos, principalmente porque responde a una visión individualista, es decir, cada sujeto es el único responsable de su éxito o fracaso en el mercado, porque depende sólo de él como sujeto aislado, en este sentido se puede hablar además de una formación recibida, así también como de las distintas capacidades que cada persona necesita tener.

Esta actitud favorece una filosofía que se fundamenta y además exige la hiper especialización y vocacionismo: la primera va más allá de la especialización porque significa ser erudito en algo, estar informado sobre todo lo que le corresponde, dominándolo a tal grado que nada se le escape, pero además si conjuntamos esto con la vocación que se tenga sobre alguna disciplina el éxito está garantizado, esta certeza impone al individuo una búsqueda vehemente de eventos académicos, que el otorgarán la supremacía y el reconocimiento sobre los demás, además de los premios económicos.

¹⁶³ Frigeiro, Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión, p. 3.

Por su parte la segunda exigencia afirma de forma tácita que cada sujeto nace “con una determinada vocación, con inclinaciones naturales hacia una modalidad de trabajo. Se ven a sí mismos con aptitudes innatas para desempeñar un puesto laboral que en ese mercado y sociedad goza de fama y prestigio”¹⁶⁴, es fácil percibir cómo el vocacionismo es parte de las teorías innatistas ya analizadas anteriormente.

Podemos entender por qué la hiper especialización y el vocacionismo son pilares de las teorías del capital humano restringido, precisamente porque necesitan dejar claro para cada persona, la gran importancia que tiene incrementar la producción y a la vez agenciarse de beneficios económicos, en el mismo sentido, las personas necesitan percibirse como propietarios de conocimientos y habilidades de alto nivel e hiper especializadas respectivamente, en búsqueda de la eficiencia, la eficacia y la cuantificación, como indicadores de contrastación; donde la reflexión, la creatividad y hasta la crítica no son aspectos a tomar en cuenta, precisamente porque detienen la velocidad de la formación continua.

A nuestra consideración, lo anterior no garantiza la retención de información, por lo que es más probable que exista la posibilidad de su olvido a corto plazo, así como la extinción de habilidades y conductas contingentes, en el caso de que no se mantenga el reforzamiento, el cual es promovido y hasta garantizado a través de cursos de capacitación y actualización, que son factibles de compra-venta.

Lo comentado coloca a la sociedad, aunque de forma individualizada, ante un darwinismo economicista y éste es muy preciso en lo que demanda y establece, su máxima expresión se da en la sociedad mercantilista, porque sólo favorecerá únicamente a aquellos contenidos culturales, habilidades técnicas y titulaciones académicas, que puedan ser más fácilmente demandadas y reeditadas en el mercado.¹⁶⁵

La hiper especialización como una actividad de apropiación veloz de conocimientos y habilidades, es en donde aparece la escuela con bases muy precisas

¹⁶⁴ Torres, *El favorecimiento de credencialismo y de la excelencia competitiva*, p. 149.

¹⁶⁵ *Ídem*.

como lo son la eficacia, la cuantificación, el control y la previsibilidad, los cuales serán los pilares de un sistema educativo planificado, el cual se encargará de mentalizar a sus docentes y estudiantes en la obsesión por la competitividad, como una posibilidad del éxito escolar actual, pero además del éxito socioeconómico a futuro.

En esta perspectiva, el sujeto especializado que busca ser sabio a partir de darle un sentido a lo que sabe a través de la reflexión no tiene cabida; en cambio el sujeto hiper especializado para el cual el sentido es lo de menos (lo que importa es el reconocimiento externo), provoca que en mucho de los casos sea ajeno a lo que él mismo presume saber, entonces la respuesta automática a las demandas externas es el motivo único de acumular saberes, por lo que este sujeto es bien aceptado por la escuela al asumir una postura lineal y simple.

Por lo comentado, una escuela así organizada necesita asegurarse una visión de eficacia dominante, pero desde una mirada exclusivamente empresarial, por lo que será necesario que sus docentes presenten ante la sociedad su esfuerzo y preocupación por "resultados que son los mismos que demanda el mercado; de ahí que se dediquen a anunciar, incluso en los medios de comunicación, las calificaciones que obtienen sus alumnos y alumnas. Se hará hincapié en dar datos cuantificables que permiten establecer comparaciones y mediciones visibles de los logros obtenidos."¹⁶⁶ Esta es la forma de facilitar, digamos una rentabilidad o aceptación de la escuela en la sociedad.

Vemos cómo la escuela acepta y realiza la racionalidad técnico-instrumental, conjuntamente con el darwinismo economicista, lo anterior explica el por qué se promueve una formación docente con conocimientos, habilidades, actitudes y hasta visiones de enseñanza y aprendizaje funcionales y convencionales al sistema, aceptando constantemente de forma consciente e inconsciente, el entrenamiento en la obediencia y sumisión, anteponiendo la reproducción a la comprensión; conjuntamente con esto y en el marco de una sociedad credencialista, en la cual las titulaciones y certificados son elementos que justifican el acceso a posiciones elitistas y privilegiadas, en donde los

¹⁶⁶ Torres, *idem*, p. 155.

profesionales fundamentan y expresan su formación en certificaciones documentadas, que tienen el calificativo de muy superiores, por el coste económico y por su reconocimiento social.

Entonces en este marco de mercantilización y credencialismo, se puede definir a la formación docente, como aquella función “limitada a aspectos operativos y apegada a lo percibido como inmediatamente útil y vinculada a su tarea diaria: clases demostrativas, métodos y técnicas de enseñanza”¹⁶⁷, donde se privilegia ampliamente la actualización y la capacitación, por lo que la educación entendida como posibilidad de llegar a tener una curiosidad intelectual y una responsabilidad para ejercer como ciudadano responsable, se ha hecho a un lado.

Se puede decir que los fines de la educación se encuentran hoy en crisis. precisamente porque la visión integradora de la educación, que requiere la comprensión de la realidad para que el sujeto logre una visión totalizadora de su sociedad y el de su individualidad, ya no tiene gran importancia, ahora se busca que ésta sólo sea el medio para la obtención de credenciales, tal óptica es una postura empirista-funcional de la razón instrumental, donde ya “nada queda por hacer, excepto discutir acerca de si es posible superar técnica y metodológicamente las formas de operación de la misma.”¹⁶⁸

Pero esta forma de entender a la educación y a la misma formación docente. es una interpretación mercantilista que se vuelve contra la misma escuela, porque es acotada y hasta puede verse rebasada, esto principalmente porque “el sistema educativo ya no es, [...] el único lugar en el que se pueden obtener titulaciones con demanda en el mercado, [...] la aparición de las empresas y sociedades financieras como ofertantes de formación y titulación que gozan de prestigio, [...] ahora son las empresas comerciales, los bancos y multinacionales que aparecen ofertando titulaciones superiores y que

¹⁶⁷ Mireles, *La mercantilización de la formación docente en el contexto de las políticas neoliberales*, p. 110.

¹⁶⁸ Hoyos, *op cit*, p. 49.

acostumbran a gozar de gran aceptación por parte del alumnado, pues es en esos cursos donde se percibe una conexión más nítida entre lo que se estudia y el mercado.”¹⁶⁹

Entonces las discusiones éticas, políticas, psicológicas, pedagógicas y educativas, que son necesarias realizarse para la construcción de un plan y programa de estudios, así como el análisis curricular para la instrumentalización y puesta en práctica de éstos, y la evaluación como un proceso de aprendizaje y de formación ya nos son prioritarios, con la actual perspectiva sobre educación, con fundamentos en una ideología neoliberal y una racionalidad técnico-instrumental, solo es necesario que la industria, la empresa y otras sociedades mercantiles dicten el tipo de saberes y habilidades necesarios para la producción, los cuales no serán discutidos, sino simplemente impuestos como lineamientos a seguir en la construcción de Planes y programas, así como en el currículum y en la evaluación; el homo sapiens cede su lugar al homo hábilis.

Consideramos que esta postura que en su tiempo se asomó como una mejora educativa, principalmente con la fundación del CONALEP, el TESOEM y otras instituciones similares, tenía como intención afianzarse como una política educativa necesaria que llevaría a México a ser un país desarrollado, el problema es que en la actualidad tal postura intenta imponerse en toda la educación básica y en camino va hacia la preparatoria, la educación superior y el posgrado, el problema es que no se acepta su existencia, es ocultada detrás de un discurso humanista de la educación, pero la postura técnico-instrumental y las demandas burocrático-administrativas dominantes actualmente en las escuelas de inmediato la descubren.

Se puede decir que este empobrecimiento de la educación y de la formación docente, han colocado al profesor en un rol de consumista y de usuario de la formación, un rol que está atravesado “por una racionalidad desde la cual la práctica profesional, se convierte en una actividad instrumental dirigida a las soluciones de problemas mediante

¹⁶⁹ Torres, *El favorecimiento de credencialismo y de la excelencia competitiva*, p. 153.

la aplicación de teorías y técnicas científicas, funcionales, o mejor dicho utilitaristas y pragmáticas.”¹⁷⁰

Esta racionalidad es de mercado, lo que nos permite afirmar que la mercantilización de la formación docente es una realidad ya establecida y estructurándose cada vez más, pero además respaldada por recomendaciones hechas por organismos internacionales (OCDE, BID, BM), así como documentos que rigen la educación y en especial la formación docente en la actualidad (ANMEB, LGE, ACE, SFCSP), entonces a pesar que los discursos oficiales establezcan otra cosa, que se niegue o se proponga algo diferente y hasta opuesto, en poco o casi nada cambia esta situación, esto es lo que los profesores vivimos hoy como nuestra formación docente, marcada por la hiper especialización y por el vocacionismo como una unidad que no requiere ser cuestionada.

4.3 La hiper actualización. Proletarización de la formación docente

La perspectiva que tenemos sobre la mercantilización de la formación docente, requiere de una capacitación constante con la intención de ser eficaz y eficiente, pero esto no es suficiente, se requiere estar al día, ser enterado de lo novedoso, en otras palabras, se requiere de una actualización constante, la cuestión es poder comprender cómo se le tiene enmarcada o mejor dicho, respaldada por la racionalidad técnico-instrumental, fundamento base de la ideología neoliberal, consideramos como una alta posibilidad, que ésta demanda llevada a sus extremos provoca la proletarización del docente y de su formación.

Pero actualización en la coyuntura actual, no es una simple palabra que puede entenderse con sólo asomarse a un diccionario, ya que por la misma racionalidad mencionada, ésta ha adquirido poco a poco pero de forma constante un gran prestigio.

¹⁷⁰ Mireles, *La mercantilización de la formación docente en el contexto de las políticas neoliberales*, p. 112.

por doquier la actualización es demandada y reconocida, se hermana con otros requerimientos institucionalizados como la eficiencia, la competitividad, la excelencia, la calidad y la utilidad.

Es importante reconocer que los sujetos que admiten los requerimientos mencionados y respaldan su institucionalización, se les promete adquirir de manera mecánica y lineal, el éxito individual como social, en este contexto es entonces posible comprender la importancia que ha adquirido el ser y estar actualizado, principalmente porque en la modernización “son señales obsesivas de la educación contemporánea [porque] obsesionan al pensamiento contemporáneo. Su ascenso ha sido vertiginoso. Se localiza casi en todos lados, hasta los rincones más privados son hoy actualizados”.¹⁷¹

Entonces actualizar implica una revisión, renovación y acumulación de saberes, habilidades y actitudes humanas, que por un largo tiempo han sido la base de la actividad docente, hoy en día se pretende que los pilares de esta actividad sean la productividad, la competitividad y la rivalidad, consideradas como elementos únicos y necesarios del trabajo escolar, pero que en realidad afectan a la comunicación entre las escuelas, pero también a la que se da al interior de ellas.

Así, la comunicación entendida como aquella capacidad humana que permite relacionarnos, compartir ideas y principalmente llevarnos a crecer a partir del mutuo entendimiento, es colocada en entredicho, puesto que la promoción de aptitudes, valores y habilidades son presentados a través de una visión reducida de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, estamos frente a una comunicación con fundamentos exclusivamente funcionales y convencionales, privilegiando la obediencia y la sumisión sobre la creatividad, donde la autonomía docente es ignorada y se apuesta por su heteronomía.

Ante este escenario, se podría pensar que la expansión y proliferación de posgrados en educación, pudieran ser un espacio realmente significativo, para lograr una

¹⁷¹ Carrizales, *Hiperdesafíos contemporáneos en educación*, p. 101.

comunicación abierta, crítica y que fuera un camino para lograr el mutuo entendimiento, por lo que, la comunicación así pensada podría ser la catapulta de tan deseada actualización.

Pero encontramos que la mayoría de estos estudios se han devaluado por su masificación, es decir, muchos de ellos se han creado sólo para otorgar credenciales con requerimientos demandados por el mercado del trabajo docente, entonces la competencia docente es transformada en competitividad docente, porque ésta última otorga prestigio académico y social, pero además, de acuerdo a las nuevas políticas educativas, también otorgan un beneficio económico, el cual también tiene un reconocimiento social muy aceptable.

De la misma forma y además de acuerdo al sistema que hoy predomina en las escuelas y sociedad, se supone que con la obtención de títulos de posgrados ya se está actualizado, por lo que se tiene la certeza que éstos son la línea que divide el atraso del progreso, el fracaso del éxito y la pobreza de la riqueza, pero a la vez son un signo del aceleramiento de la velocidad de la modernización, en donde es posible anticipar y reconocer la ruta y su destino.¹⁷²

Así, con la creciente obsesión por la urgencia y el aceleramiento de la velocidad por la actualización, ésta misma ha tenido que ser actualizada, dando paso a otro proceso, a la hiper actualización, la cual vale por sí misma, por su utilidad en el aquí y en el ahora, es un objetivo en sí misma pues se afirma conocer a través de ella y con certeza lo que se tiene que hacer y a dónde se debe llegar, es importante reconocer otra de sus particularidades, por la velocidad que la etiqueta, ella misma tiene muy buena disposición acelerada para desaparecer-reaparecer, porque legisla sobre sí misma, en éste nivel es preciso entender que si la actualización fue el medio, la hiper actualización es el fin último a lograr, porque al mismo tiempo nunca se logra.

¹⁷² *Ídem*, p. 101.

Con la consigna, todo debe ser actualizado como máxima de las políticas educativas, se percibe la necesidad de actualizar todos los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la ciencia y la tecnología, lo cual trae como resultado que la educación sea cuestionada por no asumir totalmente esta velocidad, por lo cual se le califica como ineficaz, y con estos argumentos y desde posturas ultra conservadoras, se señala de forma acusativa a los trabajadores docentes, por tal razón se justifica el incremento de la vigilancia y demanda constante de rendimiento de cuentas, pero además de forma violenta.¹⁷³

No queremos dejar pasar por alto, el hecho que a los docentes en formación, también son sometidos ideológicamente a renovadores perfiles de capacitación para su actualización profesional, fundamentados en estrategias precisas, las cuales se cimientan en el pago por mérito, lo cual busca introyectar en estos futuros docentes, la certeza que toda formación tiene incentivos económicos, visión que es reforzada por la política educativa y por la organización escolar presentes.

Por lo cual se puede establecer que la híper actualización se expresa a través de las vertiginosas novedades tecnológicas, las cuales buscan poner al día e introducir su lógica a los contenidos, didácticas, normatividades, estructuras, organizaciones y fundamentos de las instituciones educativas, pero no es todo, también se busca en que esta tendencia sea interiorizada en las creencias, valores, actitudes, habilidades, relaciones, capacidades y expectativas¹⁷⁴ de los docentes como única y válida, se puede decir que esta obsesión por el aceleramiento, característica de los cambios en las nuevas tecnologías, es una de las razones por las cuales la híper actualización tenga como uno de sus fundamentos a la racionalidad tecnológica.

Consideramos que esta racionalidad, ya se encuentra en lo más profundo de las escuelas y del proceso educativo, porque al comprenderla nos damos cuenta que ya se encarnó en el currículum, porque sólo se hace referencia a él como aquello que tiene que

¹⁷³ Mireles, *La mercantilización de la formación docente en el contexto de las políticas neoliberales*, p. 109.

¹⁷⁴ Carrizales, *op cit*, p. 102.

enseñarse, pero ya cada vez de forma más detallado, invadido por el uso asiduo de todo tipo de técnicas de diagnóstico y evaluación dirigidas a los alumnos, los cuales han dejado de ser sujetos para convertirse en objetos de la actualización extrema.

Lo anterior tiene una visión precisa de la práctica docente, transformar los procesos de enseñanza en sólo microtécnicas, con la clara intención de lograr aprendizajes precisos y concretos, los cuales están predefinidos y preestipulados, pero ésta organización no solo se reduce a lo cognitivo, lo mismo se busca lograr con el comportamiento de los estudiantes, porque a través de ciertas técnicas de control en su conducta y fundamentadas única y exclusivamente en su vigilancia disciplinar, se busca la homogenización de los sujetos, elementos necesarios para que la racionalidad tecnológica sea asumida como la única válida.

Continuando con esta racionalidad, también se expresa en la determinación de objetivos operativos, así como de proyectos curriculares, donde se establecen paso a paso lo que el docente tiene que hacer, además reforzados con libros de texto y guías curriculares, en los cuales se establecen a detalle las actividades que docentes y alumnos deben hacer.

Todo lo anterior refleja en esencia e intención la racionalidad tecnológica mencionada, en la cual la actuación docente se reduce a sólo ejecutor de prescripciones externamente determinadas, lo cual provoca que el profesor no pueda tener una visión amplia del proceso educativo en su conjunto y por lo mismo se pierda en él, razón por la que es descualificado¹⁷⁵ como intelectual y profesional, y después recualificado sólo como técnico de la educación.

Esta racionalización como rasgo esencial de la hiper actualización, se expresa y está cada vez más presente en las instituciones educativas, las señales son muy claras, las encontramos desde los discursos de los políticos, hasta en los mensajes y programas enviados por los medios de comunicación masivos, en ellos vemos como de forma

¹⁷⁵ Contreras, *La autonomía perdida: la proletarización del profesorado*, p. 21.

impactante se incorporan códigos de robótica y elementos de cibernética y computación, pero además se cuestionan todas aquellas posibilidades que no sintonizan con estos signos contemporáneos.

Además con ayuda de estas herramientas tecnológicas, se diseñan y analizan planes y programas flexibles, transformables, seleccionables, pero sin tocar la esencia del cambio, es decir, transformar las relaciones sociales, culturales y de poder que hoy predominan, sin esto el cambio se vuelve sólo movimiento, el cual es exclusivamente superficial, con la única intención de presentar un menú de opciones a la carta; en esta misma lógica de mercado, también aumentan los estímulos a los trabajadores académicos, que comprueben a través de credenciales estar sometidos a una actualización permanente.¹⁷⁶

En este marco, toda propuesta que pudiera resultar exitosa y que por lo mismo se desea reestructurar para volver a aplicarse, es descalificada por prematuro envejecimiento, en este presentismo las lecturas de los clásicos son innecesarias, por lo que son enviadas a un tipo de museo, pues son consideradas ideas del pensamiento social y científico de antaño y por lo mismo inservibles.

En consonancia, las cualidades intelectuales, reflexivas, éticas y estéticas no son contempladas y menos toleradas, principalmente por el tiempo que requieren y por el peligro que representan a esta racionalidad, por todo lo anterior consideramos que se impone una sentencia breve e indiscutible, sólo los hiper actualizados son de excelencia.

Este aforismo hace referencia a un mecanismo único y homogéneo de capacitación para la actualización, en donde el lema principal bajo el cual cobra sentido éste, es también de una funcionalidad técnica, centrada en la recuperación a corto plazo de lo invertido, pero ésta afirmación lleva a los sujetos a colocarse bajo ciertas condiciones y que dos de ellas consideramos están presentes, pero a la vez también están ocultas en la escuela.

¹⁷⁶ Carrizales, *op cit*, pp. 102-103.

La primera consiste en que el docente desconoce o no toma en cuenta en gran parte los procesos sociales, políticos, pedagógicos y culturales que se dan en la escuela y en los cuales tendría que ser un participante decisivo, en segundo lugar, los profesores permanecen en un sentido de extrañamiento y hasta de extranjerismo respecto de los productos¹⁷⁷ y procesos intelectuales y epistemológicos en los que ellos mismos son productores y participantes activos.

El aforismo mencionado, también puede ser coherente con otro de los pilares de la hiper actualización, no referimos a la intensificación del trabajo, la cual ya se había mencionado entre líneas, pero que de forma explícita se puede entender como el excesivo aumento de los controles y la burocratización de la actividad docente, la cual al no ser un trabajo autogobernado, sino planificado externamente, resulte en que la enseñanza sea cada vez más un trabajo completamente regulado y lleno de tareas, reduciendo éste oficio a una idea de sólo supervivencia, porque tiene que dar cuenta de todas las tareas que se han de realizar,¹⁷⁸ pero sin entenderlas, sin comprenderlas.

Esta intensificación del trabajo docente, tiene algunas particularidades dignas de mencionarse, una de ellas es que se llega al uso mecánico de la docencia, permitiendo organizar rígidamente esta actividad, al grado que se repite lo mismo a través de los años y a pesar de las reformas, sus bases son la conservación, la autoconservación¹⁷⁹, el saber certero y su uso instrumental, los cuales ponen obstáculos al ejercicio reflexivo, en éstas particularidades es posible observar una liga que si permite introducir lo novedoso de la tecnología, principalmente porque sólo requiere capacitarse para ella.

Es fácil comprender cómo las particularidades mencionadas, son productos y a la vez causa de la presión del tiempo, el cual es segmentado en horarios y a la vez estos en actividades precisas, así como en proyectos y programas compensatorios, para todas estas actividades los docentes reciben comisiones con fechas precisas de entrega de

¹⁷⁷ Hoyos, *op cit*, p. 46.

¹⁷⁸ Contreras, *op cit*, pp. 21-22.

¹⁷⁹ En el discurso de la vida cotidiana, el sujeto singular es aquel que busca que todo se conserve igual, poniendo en alta estima también su autoconservación, es decir, ser parte de un todo que se mantiene estable y estático.

resultados evidentes y aunque se hable del trabajo en equipo, la balcanización del grupo docente es un hecho que empuja a su aislamiento y así privados de discutir e intercambiar sus experiencias y propuestas, es fácil entender el por qué se llega al individualismo, atacando con fuerza el elemento social de la esencia humana.

De esta forma, la intensificación de la actividad docente, pone en marcha y reafirma el proceso ya comentado de descualificación intelectual y recualificación técnica, es posible que por la presión y repetición que impone el sistema sobre el docente, éste puede llegar a sufrir una degradación de sus habilidades y competencias docentes, porque al menos para la actual actividad que se demanda de él no son necesarias, requiere asimismo de otras habilidades y además llevarlas con eficacia, sin olvidar dar cuenta de las tareas asignadas, en otras palabras, necesita renunciar a su buen juicio y autonomía.

Lo que comentamos arriba, tiene mucho que ver con un proceso conocido como proletarianización del profesorado, es preciso reconocer con todas sus letras que un factor central de este proceso es el deterioro de las condiciones laborales, entendida esencialmente como el detrimento de su poder adquisitivo, es decir, la percepción económica que se tiene, no es la adecuada para un sujeto que presenta sus credenciales como Licenciado, Máster o Doctor en educación, pero consideramos que a pesar de ser cierto lo anterior, no es la única razón de la proletarianización del docente.

Este proceso entonces, no solo puede entenderse desde una visión del salario, también puede comprenderse desde la progresiva y fuerte racionalización tecnológica e instrumental de la que ha sido víctima la enseñanza, introduciéndola en un sistema de gestión del trabajo, el cual sólo favorece su control, éste hecho lleva al docente a una dependencia casi total de las decisiones tomadas por expertos de escritorio y administradores.

Por lo anterior es posible aceptar que la tecnologización de la enseñanza es un proceso que ha significado, que todas las partes que conforman e implican la actividad docente, se encuentren hoy en día separadas en su ejecución, por lo que a los profesores

se les ha relegado y sistemáticamente son ignorados en la toma de decisiones sobre la planificación de la enseñanza: lo que ocurre en el aula, que antes era considerado un elemento central de su competencia ya no es de su incumbencia, actualmente ya no les compete porque sólo les corresponde ser aplicadores de programas y paquetes curriculares.¹⁸⁰

Esta forma de entender la proletarización del profesorado, desde la tecnologización de la enseñanza, nos lleva a otro fundamento de la híper actualización, el cual tiene que ver con la degradación del oficio docente, éste consiste en que el profesor es privado de capacidades intelectuales, además de imposibilitarlo de discutir colectivamente sus experiencias y éxitos con sus alumnos y compañeros.

¿Pero cómo es posible esto? Bueno entramos entonces a un entendimiento preciso y posible, aceptar de manera acrítica que todo lo que funciona en un espacio, también puede funcionar en otro, algo así como la actividad que realiza un copista, el cual no se detiene a analizar lo que lee, ni a imaginar matices y mucho menos alternativas, por lo que la recuperación de experiencias es nula, todo lo anterior tiene para una mente crítica un efecto negativo, “como el que produce el continuismo que sostiene un imperturbable más de lo mismo o, el exitismo de una fuga hacia delante,”¹⁸¹ características de la racionalidad económica introducida actualmente en la escuela.

Entonces, sí puede comprenderse como a través de este continuismo y exitismo, la actividad creativa de los docentes es factible de perderse, dejando de lado todas aquellas destrezas y capacidades acumuladas históricamente, pero no es una pérdida en sí misma, sino que ésta se reduce y se justifica en relación con el conocimiento técnico de los expertos que se les impone a rajatabla, lo cual se justifica invocando tanto a la racionalización técnico-instrumental como a la tecnologización de la enseñanza.

Lo anterior tiene una consecuencia muy precisa, el docente queda entonces “sometido a las estructuras de racionalización de su trabajo [y por lo mismo] cada vez

¹⁸⁰ Contreras, *op cit*, p. 21.

¹⁸¹ Frigerio, *¿Las reformas educativas reforman a las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, p. 6.

más dependiente del conocimiento especializado, fundamentalmente de las aplicaciones técnicas de la psicología, a partir de las cuales se ha legitimado la técnica docente,¹⁸² esta perspectiva ha aumentado de forma considerable el cómo se puede entender la proletarización del docente y de su actividad en la escuela.

Pero seamos más claros, la institución escolar como actualmente se encuentra organizada, fomenta y vigila la proletarización del docente y de su actividad, a través de someterlo a una combinación de regulaciones o mejor dicho de organizaciones de diverso orden, es posible reconocer tres: la pedagógica, la administrativa y la laboral, que en su conjunto son un elemento constitutivo y referente del tipo de formación docente que es promovido por la escuela hoy en día.

Profundicemos primeramente en una de ellas, la pedagógica, se centra en las lógicas curriculares muy precisas y detalladas, a las cuales el docente tiene que someterse, pero además es vigilado para que lo haga a través de la organización administrativa, ésta opera a nivel de control y seguimiento, estratégicamente también proporciona las bases materiales que debe utilizar el profesor, haciendo hincapié en que sólo debe utilizar éstos, pero además tal como se le indica.

Las anteriores organizaciones nos refieren directamente a lo laboral, en el cual es integrado a normas, jerarquías y competencias, definiendo con ello un espacio de trabajo y que por la actividad que realiza en él recibe un salario, en este sentido es constituido en una condición más de asalariado que de profesional, porque se busca conjuntarlos en una representación y experiencia unívoca de su trabajo.¹⁸³

Pero el que los docentes sean sometidos en la escuela a este tipo de organizaciones, no es sólo para lograr su control, también es necesaria su tecnificación e intensificación de su actividad, para que ideológicamente, al ser enfrentados al incremento de sus responsabilidades técnicas, no se vuelvan contra ellas y no las vean ajenas, sino por el contrario, sientan que son en beneficio y aumento de sus

¹⁸² Contreras, *op cit*, p. 22.

¹⁸³ Ezpeleta, *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*, pp. 411-412.

competencias profesionales, por lo que queda oculta su dependencia de los expertos y administradores y su sometimiento a la racionalización y tecnificación de su actividad.

Pero si por algún motivo esto sale a la luz, a través de críticas de los mismos docentes o de agentes externos, el aparato burocrático tiene la función de hacerles ver como algo necesario para lograr cumplir con sus asignaciones curriculares, así la satisfacción del docente tiene que fabricarse, para que la sienta cuando perciba que domina una amplia gama de habilidades técnicas, las cuales le otorgan un reconocimiento y más legitimidad a su trabajo, es decir, su proletarización se haya consumado, aunque para él siga siendo todo esto actualización, profesionalización y hasta formación.

Desde esta perspectiva, la proletarización del docente es un fenómeno muy complejo, por lo que no es posible reducirla a la simple pérdida de cualificación profesional, a la ausencia de su carrera profesional o a la falta de capacitación y actualización, es más bien una manipulación ideológica y moral de su práctica, lo cual está oculto por una cortina de promesas y éxitos, fundados en credenciales y programas compensatorios, entonces desde la escuela, el proceso de proletarización ya no coloca al docente como víctima, sino que lo sostiene como una parte importante del proceso racionalizador de las ideologías escondidas en las escuelas para las que trabaja.¹⁸⁴

En este sentido, es la misma escuela una de las instituciones que se interesa más por el desarrollo de este proceso, veamos por qué, es precisamente en estas dependencias donde la labor docente se ha reajustado y se le ha atado, para que responda y atienda a las políticas de la reforma, sin que ello suponga o reconstruya una redefinición de sus funciones o estrategias que lo relacionan a la escuela, en otras palabras, tiene la característica de producir orientaciones o prescripciones, al mismo tiempo precisos y ambiguos del trabajo docente, es decir, lo que marcan planes y programas de estudio de la reforma, son preceptos que son idealmente factibles de llevar a la práctica, pero en la realidad son inviables.

¹⁸⁴ Ezpeleta. *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa*, p. 170.

Pero ante tal tarea la escuela no está sola, percibe el apoyo de otras instituciones para lograr esta función, nos referimos a centros de maestros, universidades y otros organismos, donde se generan materiales de apoyo curricular, los cuales llegan a las escuelas como disposiciones, documentos o bibliografía especializada, en muchas ocasiones también se canalizan cursos intensivos de actualización, que ostentan el etiquetado obligatorios para los docentes,¹⁸⁵ pero siempre con la consigna que son para su crecimiento humano y profesional.

4.4 La hiper integración. Racionalidad de la innovación en la formación docente

Un discurso constante en la sociedad moderna, es el trabajo en conjunto, con la intención de aumentar la producción y lograr con ella el mejoramiento de las condiciones en que se vive, éste discurso y éste tipo de trabajo buscan ser dominantes a nivel social, pero también se han introducido a la escuela y han tomado forma en el trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo, los cuales constantemente son usados indistintamente, su diferencia no es el punto a discutir, lo importante es reconocer que para cualquiera de los tres se requiere de la integración de los sujetos, ésta es vinculada linealmente a una visión de trabajo en conjunto con la intención de lograr el éxito y el progreso, por lo que se puede decir que la integración es un ícono del pensamiento moderno educativo.

Constantemente también se menciona que para lograr llevar a cabo este trabajo conjunto, se requiere el diálogo, el reconocimiento de la otredad y la aceptación de la diferencia, lo cual nos estaría llevando a una visión intercultural de la educación, pero es importante reconocer que al hablar de cultura, hoy se le asocia más a palabras como minoría y mayoría, a las cuales consideramos que son discriminatorias porque implican separación y el dominio de la una sobre la otra, esto último niega lo dicho al inicio de este párrafo, entonces ¿qué se entiende hoy por integración?

¹⁸⁵ Contreras, *op cit*, p. 26.

Más que de integración es más pertinente hablar de hiper integración, a la cual no le interesa en lo más mínimo la diferencia y cuando lo hace es con una visión incorporacionista y discriminatoria, es decir, se busca disimularla, ocultarla y en lo posible eliminarla y cuando esto último no puede ocurrir, se le etiqueta de minoría oponiéndola a la mayoría, categoría con un referente muy vago e impreciso, es decir, la palabra minoría se les aplica a quienes no se ajustan al mito de las identidades superiores, entonces sólo les queda un camino a los diferentes, integrarse a esta mayoría¹⁸⁶ para que no se les trate como tales y puedan ser incorporados para no ser discriminados.

Entonces una visión hiper integradora en principio intenta simular un trato igual a los diferentes, pero no es un trato que respete la identidad del otro, por el contrario, se le busca imponer una, además tampoco permite un trato al diferente por serlo, como se dijo, se busca en el mejor de los casos disimularla, esto lleva a suponer que esta visión implica discriminación y es muy difícil de ocultar, pero en lo educativo parece que lo ha logrado, veamos si esto es posible y cómo se logra.

En el discurso oficial que ya conocemos, la educación es presentada desde tres pilares: educación para todos, igualdad de oportunidades para el crecimiento y las mismas posibilidades de éxito, ante esta visión de equidad y justicia social, la hiper integración ha llegado para introducir su lógica, es por ello que en la escuela es el lugar donde es más fácil encontrar la discriminación, porque es donde menos se piensa que pudiera existir, por ser el espacio escolar donde su presencia es muy difícil de ubicar.

Pero cuando se afirma que los contenidos son los mismos para todos, no habría ningún problema si éstos fueran contextualizados, para apoyar al desarrollo integral de los sujetos que asisten a la escuela, pero sucede que al llevarse a cabo la instrumentalización del currículum, ésta es sometida a una práctica cotidiana estructurada en tiempos precisos y seguidos, provocando que los contenidos se vuelvan intraducibles a la realidad del alumno y del mismo docente, en este momento tanto el

¹⁸⁶ Carrizales. *op cit*, pp. 103-104.

alumno como el docente tienen que integrarse a una organización rígida presentada como novedosa pero además como única opción.

Tal rigidez impuesta en el aula desde afuera, permite que las interacciones en este espacio tengan como fundamento una dinamicidad de poder, que lleva a la negación tanto de los profesores como de los alumnos, veamos por qué, las relaciones entre estos sujetos se dan en términos de entendimientos, regateos y tratos, los cuales definen y controlan todos los aspectos de la vida en el aula,¹⁸⁷ es decir, la intraducibilidad de los contenidos permite la aparición de relaciones que llevan a constituir tipos de enseñanza y aprendizaje viables y aceptables por la hiper integración.

Pero este hecho no sólo sucede en los contenidos, también se encuentra en los métodos, los cuales no reconocen diferencias entre los sujetos, porque la pseudo equidad demanda que deben ser los mismos para todos, para que cualquier sujeto dependiendo solo de sus capacidades innatas pueda llegar al éxito, es decir, el fracaso ya no sería culpa del sistema sino que dependería de lo bien o mal armado que genéticamente se encuentre el individuo.

Por su parte el lenguaje, el cual es tomado del modelo de competencias se ha vuelto discriminatorio, porque sólo son escuchados y aceptados aquellos que lo utilizan constantemente, el que lo comprendan no es importante pero sí lo es sólo su uso, aunque en muchas ocasiones no se sabe lo que se dice o lo que se trata de decir, se puede establecer que estamos hablando de una manipulación del lenguaje, el cual tiene efectos muy opresivos en el docente, tanto en su participación académica como en su formación.

Lo mismo sucede con la normatividad, la organización y las relaciones, pues todas ellas son parte y se han organizado desde una burocratización hiper integradora ya muy presente en la escuela y en la educación, razón por la cual los docentes viven constantemente enfrentados a un doble pero generalmente antagónico sistema de normas, por un lado, se encuentra aquel que es legitimado por el discurso de la reforma

¹⁸⁷ Blase, *Las micropolíticas del cambio educativo*, p. 5.

y otro constituido por un cuerpo de normas y una tradición de prácticas cotidianas como pueden ser los horarios, comisiones, reglamentos, programas compensatorios, etc., pero que coexisten y ordenan el desarrollo de la vida institucional de la escuela.¹⁸⁸

Derivado de lo anterior, hipotéticamente podemos decir que la hiper integración en la escuela casi no ha sido descubierta, por lo que muy difícilmente se le ha analizado, el discurso educativo además de que la niega también la ha ocultado, pero como una gran paradoja, ante su negación, ocultamiento y desconocimiento constante, su intervención y presencia en los procesos educativos es mayor.¹⁸⁹

Esta presencia e interacción de la hiper integración en los procesos educativos, es presentada en forma de innovación, pero no es de cualquier tipo, sino de algo a lo que se puede llamar racionalidad de la innovación, la cual es vista como una estrategia novedosa y eficiente que organiza en una secuencia programada y presentada como indispensable y única a los contenidos, los materiales, los recursos y los actores educativos, ésta particular innovación se fundamenta sobre tres cimientos: la radicalidad, la densidad y la urgencia, como elementos propios para su implementación.¹⁹⁰

Por radicalidad se puede entender la búsqueda de un cambio de sólo quitar y poner y que además domine de raíz, lo cual pone en duda su profundidad, porque requeriría de la reflexión crítica que permitiría develar lo oculto y desde ahí promover un cambio que transforme el *status quo*, partiendo así de lo que existe para la construcción de un proyecto que tome en cuenta las necesidades de los sujetos implicados y no solo del sistema.

Pero el cambio tiene otra perspectiva, la cual tiene que ver más con una organización de tipo tradicional, donde se busca el cambio en la innovación desde una posición jerárquica, es decir, siempre de arriba hacia abajo, esto es central en la visión hiper integradora, entonces este cambio al que se llama de raíz consiste únicamente en

¹⁸⁸ Ezpeleta, *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa*, p. 175.

¹⁸⁹ Carrizales, *op cit*, p. 105

¹⁹⁰ Ezpeleta, *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*, pp. 416-417.

quitar algo, que por el tiempo se ha vuelto caduco, para colocar en su lugar lo novedoso, con la encomienda que será seguido y hecho por todo los sujetos y al mismo tiempo; lo anterior puede explicarnos el por qué reformas van y reformas vienen sin ninguna evaluación, parece que sólo por el tiempo que están en ejercicio las lleva a la caducidad, el problema es que tal visión es ampliamente aceptada en la política educativa con su perspectiva economicista.

En el caso de la densidad, la innovación debe realizarse al mismo tiempo y de forma simultánea en los diferentes niveles de la vida escolar, que para este trabajo consideramos que son dos, así tenemos el nivel de lo educativo y el nivel de los sistemas educativos, el primero se refiere a los contenidos, currículum, estrategias, etc., y el segundo hace referencia a la organización escolar, es decir, al ámbito administrativo y aunque en la propuesta reformadora ambos están incluidos de forma simultánea, sólo el primero sufre cambios, el segundo conserva sus tradiciones, líneas de mando y prácticas autoritarias de organización, las cuales son expresadas en la toma de decisiones a través de la intimidación, la desinformación, el favoritismo y la exclusión, lo cual consideramos interfiere y en mucho de los casos ignora lo académico.¹⁹¹

Pero no es todo, la densidad también está presente en el lenguaje instituido por el Plan de estudios, el cual es amplio, pero al mismo tiempo oscuro, complejo y por lo general con pocas posibilidades de ser practicado en el aula, se puede decir que docentes y autoridades en el mayor de los casos no les es comprensible, por lo que ambos actores retoman estrategias y prácticas que ya dominan y sólo les imputan una denominación que sea concordante con el lenguaje dominante y esto es posible porque ambos sujetos realmente no saben de qué otra forma hacerlo.

Siguiendo con la densidad, ha llevado a nuestra escuela a vivir en un estado de reforma, es decir, se encuentra inundada por programas, proyectos y novedades educativas múltiples, cuya relación entre sí y con el programa y plan de estudios impuesto, por lo general no es evidente y mucho menos con las actividades que realizan

¹⁹¹ Blase, *op cit*, p. 8.

docentes y alumnos diariamente, es más, es posible percibir un constante crecimiento de las problemáticas escolares, en el campo de lo administrativo y del poder, más que en lo académico y lo profesional.¹⁹²

Por su parte, la urgencia tiene como principio la acelerada lógica economicista, expresada en la resolución rápida de implementación de políticas educativas, pero sin el tiempo para consolidarlas, por lo que se exige una reorganización escolar a un ritmo que justifica la necesidad de un seguimiento preciso de etapas y de plazos, sin tomar en cuenta los ritmos educativos que no son lineales, dejando sólo como válido la novedosa forma de evaluar, medir y encontrar pruebas que sirvan de evidencia del avance y eficacia de los sujetos que se han hiper integrado a ella, entonces en ese proceso la evaluación sólo consiste en la rendición de cuentas minuciosa y a tiempo.

Consumando la reorganización que de forma innovadora se le impone a la escuela, provoca que esta última sólo sea percibida como efecto o causa de un reordenamiento estructural, por lo que ella sólo puede operar como mera referencia y en ocasiones sólo como blanco, por lo que se niega que tenga en sí misma su propia lógica, a lo anterior la atan viejas redes de autoridad burocrática, que tienen la capacidad para imponerle prioridades que por lo general no figuran en el discurso reformista,¹⁹³ pero que por el contrario sí define los roles y metas precisas que el docente tiene que desarrollar y alcanzar.

De esta forma la urgencia trivializa y burocratiza lo educativo, imponiendo como paradigma que los grandes cambios en educación, sólo pueden darse a través de fórmulas burocráticas, las cuales exigen de los responsables informes individualizados, balances y recuentos, esta urgencia ha llevado a la educación a una perspectiva simplista y descriptiva, así en las fórmulas comentadas están preestablecidas y su intención central es organizar el trabajo docente, esta hiper integración del profesor al sistema que le es

¹⁹² Ezpeleta. *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa*, p. 163.

¹⁹³ *Ídem*, pp. 165 y 169.

ajeno provoca un fuerte escepticismo hacia propuestas novedosas de cambio y transformación educativa.

Para minimizar tal escepticismo, se requeriría hablar de innovación desde otra perspectiva, como aquella que requiere de una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, en donde el docente pueda buscar, modificar actitudes, ideas, contenidos, así como introducir una renovación en sus prácticas pedagógicas y modelos didácticos, esto lo llevaría a otras formas de organizar su práctica, así como a gestionar una dinámica contextualizados en el aula y una instrumentalización crítica del currículum, pero todo esto requiere de creatividad, análisis, reflexión y cambio, en concreto de autonomía docente, características que la hiper integración no acepta porque alenta la urgencia de los procesos educativos, por lo mismo son vistos como sujetos no gratos y son excluidos, la autonomía es discriminada frente a la heteronomía dominante.

Entonces, a la luz y en la lógica de la hiper integración, la innovación tiene su propia racionalidad y por lo mismo adquiere un sentido muy diferente para acceder a esta visión, recordemos que "antes se recomendaba investigar para el diseño de propuestas innovadoras, hoy no hay tiempo para ello, con rapidez se innova a las innovaciones, basta deslegitimar la innovación existente y legitimar a la emergente, lo cual implica que más que investigadores y evaluadores se demandan expertos en legitimación y simulación innovadora."¹⁹⁴

Lo anterior nos permite percibir un aislamiento de la práctica docente, expresada en una fuerte incomunicación y desconfianza con sus pares y con sus mismos alumnos, pervirtiendo pero también negando la idea de la autonomía profesional, esto provoca que la formación del docente sea reducida a pura información, sustentada en la administración de la información, conjuntamente con ejercicios de control y manejo del aula, se puede asumir entonces que el papel del profesor consiste en aprender diversos saberes de orden técnico u operativo y que presuntamente tiene sus bases en la

¹⁹⁴ Carrizales, *op cit*, p. 103.

investigación científica, así como en el desarrollo tecnológico y que después puede transferir a su trabajo en el aula.

Esta forma de concebir la formación docente, permite que las bardas de la privacidad se refuercen, institucionalizándose el conservadurismo, lo cual nos lleva a entender por qué se han instalado en la escuela tres fenómenos que afectan la dinámica escolar e impactan en la formación docente, nos referimos a la balcanización escolar, a la organización robusta y al *free-rider*.¹⁹⁵

La balcanización escolar puede entenderse como un obstáculo en la configuración de su organización como una comunidad compleja, principalmente porque inhibe las prácticas comunicativas o las transforma en esperadas, rutinarias y simples, entonces si la esencia de estas prácticas necesarias para la creación de una red interactiva que den origen a un campo común, es posible reconocer también a la balcanización como un elemento patológico para el trabajo colaborativo, esto mismo alimenta posturas contrarias o resistentes al cambio, por lo mismo genera conflictividad latente y callada que bloquea cualquier manifestación de trabajo cooperativo, motivando y promoviendo el trabajo individualista.

Así, desde una perspectiva individualista, podemos reconocer en escuelas que atienden con mayor prontitud e importancia al movimiento genéricamente administrativo, una fuerte balcanización, ya que busca principalmente el control escolar y personal de forma aislada, con fundamento únicamente en información cuantitativa que también es acumulativa, de esta forma el sistema y su operación permanecen estables en sus funciones, jerarquías, atribuciones y contenidos de trabajo¹⁹⁶ separados y estrictos.

Podemos decir que este proceso se ha instalado en la escuela, lo cual ha permitido que también aparezca en ella una organización robusta, en la cual los roles que

¹⁹⁵ Terrén, *Las organizaciones educativas como sistema de comunicación. Un enfoque micro-político*, pp. 204-205.

¹⁹⁶ Ezpeleta, *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa*, p. 169.

juegan los actores se llegan a considerar casi como eternos, por lo que es normal que prácticas ya muy senectas existan con la máscara de cambios formales novedosos, esto permite que las rutinas establecidas se mantengan, lo cual proporciona seguridad pero además economiza esfuerzos.

Por estas razones aparecen actitudes de los docentes, que perciben las transformaciones sólo como reiterativas y además como muy poco relevantes para el trabajo áulico, estas transformaciones sólo son vistas como rituales que provienen de modas intelectuales o en su caso de políticas educativas, pero ambas son consideradas de escritorio y poco o nada tienen que ver con la cotidianidad escolar porque la desconocen.

Si tomamos en cuenta la balcanización y la organización robusta, como elementos que hoy se encuentran en la escuela, es fácil comprender por qué el trabajo cooperativo-colaborativo, solo será un mero eslogan en los planes de estudio actuales y en todos los documentos que de ellos se derivan, entonces es comprensible que aparezca en la escuela el *free-rider*, el cual es entendido como una forma de ser y actuar racionalmente, en donde el sujeto percibe como válido el beneficiarse de lo que los demás hacen, comparten y colaboran, un individuo con esta actitud demanda constantemente el trabajo en conjunto pero sin que él haga algo comunitario y mucho menos se esfuerce por compartir.

Se puede decir que la balcanización escolar, organización robusta y al *free-rider* son fenómenos que se dan en la escuela, pero que también permiten reforzar la racionalidad de la innovación entendida como aquella que sólo se piensa desde sí misma, es decir, se introduce a la dinámica de la institución escolar pero sin tomarla en cuenta, porque ella busca organizar y regularizar las prácticas de la institución en donde se encuentra, de esta forma crea vínculos políticos y económicos, expresados en y desde la tecnología, entre la escuela y el sistema, dejando de lado o ignorando los pedagógicos y educativos.

Esta racionalidad necesita contar con una interacción comunicativa unidireccional, lo cual es posible gracias a que las organizaciones educativas recurren a

una fuerte estructura burocrática, donde predominan procesos lineales de tipo autoritario, espacio donde los emisores tienen una posición jerárquicamente elevada frente a sus receptores pasivos, en este ambiente la crítica del docente no es necesaria pero tampoco importa su escepticismo, logrando con esto su nulificación, podemos decir entonces que la hiper integración ha llegado a su máximo esplendor.

Frente a lo comentado, podemos expresar que la formación docente es restringida a la capacitación, orientada hacia cuestiones técnicas con fines instrumentalistas, para ello se toman como base teorías psicológicas y pedagógicas muy rígidas, con la intención que puedan respaldar lo anterior, este fenómeno puede percibirse cuando se habla de una formación para la educación en competencias, principalmente cuando solo se les ha tratado de capacitar en este enfoque y que en los profesores se ha denominado el desarrollo de competencias docentes.

Podemos reconocer entonces que la formación docente se ha ideologado, porque acaba convirtiéndose en una forma de control, principalmente porque esta ideología tiene una apariencia de autonomía que no es tal y lleva al docente hacia dos objetivos precisos y requeridos por el mismo, ser un enseñante eficaz o de forma más precisa hablar de una eficacia docente y el segundo, convertirse en un experto infalible, pero analicemos cada uno de estos elementos.

Cuando nos aproximamos a la enseñanza eficaz o eficiencia del docente, nos remite hacia la necesaria modificación de características personales de los docentes que los hacen eficaces, para ello se requiere de una delimitación precisa de los que se conocen como métodos de enseñanza efectivos,¹⁹⁷ hablemos hoy de método de proyectos, rúbricas, carpetas y otros afines, frente a estos métodos no se requiere que el docente sea crítico y reflexivo, sino que sea eficaz al ejecutarlos.

Podemos observar de forma nítida, cómo estos métodos se encuentran envueltos en lo que llamamos la racionalidad de la innovación, la cual impone su lógica en el aula

¹⁹⁷ Días Barriga y Rigo, *Formación docente y educación basada en competencias*, p. 90.

sin tomar en cuenta a los docentes y menos a los alumnos, pero esto además es deseable para que se le pueda dotar al profesor de rasgos requeridos, conjuntamente con implantar métodos efectivos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Entonces desde la perspectiva de un docente eficiente, también es posible hablar de un docente experto infalible, entendiendo a ese sujeto como aquel que está más preocupado por el rigor que por la relevancia, es decir, se preocupa por lo preciso, por los formatos, por sus informes, por los resultados de los exámenes ENLACE y PISA, que por el desarrollo armonioso e integral de sus alumnos y de sí mismo.

Lo precedente implica, que tampoco le preocupa el desarrollo de una visión global de la situación educativa y formativa en la que actúa, su atención se dirige más a actuar en función de categorías y principios que extrae del conocer especializado, el cual le ha sido impartido y ya posee mecánicamente, podemos decir que ese tipo de conocimiento por lo general está siempre descontextualizado.

Pero lo expuesto es reconocido como una actitud profesional, porque el experto infalible ejerce desde una autonomía que le ofrece seguridad de tener y actuar desde un saber incuestionable, por lo que toma decisiones unilaterales y las impone afirmando su dominio de experto y autoridad, es decir, estamos ante la suposición del punto de vista del técnico especialista.¹⁹⁸

Podemos aseverar que la hiper integración ha transformado a la formación docente en una ideología, que por lo mismo es alienante y manipulante, ya que logra imponer en el profesor dos perspectivas, el docente eficaz y el docente como experto infalible, esto nos lleva a un cuestionamiento axiológico, ¿qué tipo de valores tienen o predominan en esta postura?

No podemos decir que los docentes han perdido sus valores como tales, pero al trabajar sobre la modificación de sus características docentes, consideramos que se han transformado, una valoración docente basada en la responsabilidad, compromiso,

¹⁹⁸ Contreras. *La autonomía ilusoria: el enseñante como profesional técnico*, p. 72.

equidad y justicia, ha dado paso a una valoración docente basada en la rigidez, exactitud, medición, individualismo, con este fundamento la formación continua del docente en la actualidad se monta en el exagerado reconocimiento de sus habilidades técnicas, que buscan conservarse y actualizarse, logrando con ello legitimar un prestigio y reconocimiento que los diferencia y coloca sobre los demás.

Lo precedente explica el por qué los procesos de hiper integración y racionalidad de la innovación, no ha llevado a una resistencia, en su lugar sólo se encuentran respuestas acomodaticias que se fundamentan en una desensibilización ideológica, que implica no reconocer la importancia a la pérdida del control de su formación docente, de su práctica educativa, las cuales expresan un contenido valorativo ajeno pero no reconocido como tal, pero también afecta a los fines sociales que se han vuelto invisibles poco a poco, las pérdidas comentadas se han compensado por una valoración técnica y racionalista de su labor, por lo que se puede decir que no es importante el contenido valorativo del trabajo docente, sino que sólo lo realice eficazmente.¹⁹⁹

4.5 La hiper certidumbre en la formación docente

El haber ampliado nuestra visión con el análisis de los tres anteriores hiper's de la formación docente, nos ayudó a ubicarnos con un pensamiento entrópico, el cual a la vez nos permitió también observar con ojos críticos algunas consignas que son cotidianamente aceptadas en el ámbito escolar, entre las que resaltan una que afirma que hoy los docentes *educamos a alumnos para el mañana*, que hace eco en otra muy aceptada por padres de familia y docentes, *estudia para que en el futuro seas alguien*, éstas y otras máximas similares, son las que han fundamentado y a la vez nos permiten entender el compromiso educativo que los docentes han asumido, tal vez sin darse cuenta.

¹⁹⁹ Contreras. *La autonomía perdida: la proletarización del profesorado*, p. 26.

Nos estamos refiriendo al compromiso en enseñar sólo para el porvenir, lo cual nos permite acercarnos a una idea que parece regir nuestro sistema educativo, formar hombres nuevos para una sociedad nueva, ante esto que ya está aceptado, la interrogante que surge es ¿cómo saber lo que nos depara el futuro? si está en construcción y además es un hecho poco previsible, con un margen de error muy amplio.

Hipotéticamente, lo anterior solo es posible si la escuela se fundamenta sólo en certezas, las cuales son presentadas como el camino a un mundo mejor, pero antes, ¿qué se puede entender por certezas? bueno se les pueden llamar verdades verdaderas lo cual parecería redundante, pero si lo analizamos tienen un sentido muy peculiar, éstas certezas expresan un pensamiento único que se presenta como ciencia, valores virtuosos, pero en especial conocimientos útiles y eficaces, desde ésta perspectiva podemos decir que la escuela hoy en día, se encuentra llena pero además sigue acumulando una gran cantidad de certezas.²⁰⁰

Ahora bien, si en la escuela es posible acumular certezas, también lo es cambiarlas por otras más ciertas, o sea por una verdad más verdadera que otra, a este proceso es al que se le puede llamar como híper certidumbre, el cual permite el cambio de verdades pero nunca por cuestiones inciertas, estas son vistas como no deseadas o en su caso son calificadas como antivalores, de esta forma la incertidumbre es expulsada de la escuela y de la formación docente, olvidando con ello que el conocimiento nuevo surge de la pregunta, de la duda, de lo incierto, por lo que se puede decir que en la escuela este conocimiento nuevo ha cedido su lugar al conocimiento híper certero.

Este tipo de conocimiento tiene características muy particulares que se requieren profundizar, veamos, primeramente se le considera que en él no hay error, con lo cual busca negar la incertidumbre, es reduccionista porque se supone como único y válido, pero la vez se busca su amplia aceptación, pero sólo a través de la imposición y manipulación, ante esto el sujeto asume una singularidad expresada en el temor y en la

²⁰⁰ Carrizales, *op cit*, p. 106.

duda, por lo cual busca creer en este tipo de conocimiento que le permitan tener seguridad y firmeza, aunque de forma muy acotada.

Se puede decir que la creencia es el fundamento principal de este conocimiento, porque parte de un acto mental que se caracteriza por contar con un rango mínimo de intersubjetividad, lo cual nos impide compartir para dar paso sólo a la aceptación, así, si la creencia domina en el interior de la conciencia, se entiende por qué ésta requiere ser privada y a la vez indescriptible, entonces el acto de creer no se puede entender como posibilidad para abrir expectativas, si no solo para constituirse en un acto de fe que precisamente las niega.

Podemos comprender entonces, cómo a través de la introducción de este conocimiento a la escuela y ahora su ya instalación como dominante, la híper certidumbre se ha instalado como metarrelato educativo en la formación docente. entonces es comprensible cuando se le demanda su eficiencia para lograr la mejora escolar y la equidad educativa, por lo que esto nos ubica en que el conocimiento híper certero tenga una expresión eminentemente pragmática, en el cual se considera a la práctica del docente como la sola aplicación de procedimientos y formulación de reglas técnicas, las cuales dan lugar exclusivamente a procedimientos de actuación y resultados muy precisos y deseados.

Entonces la híper certidumbre se instala en una epistemología causística, la cual requiere de un conocimiento exacto, medible y predecible que se establezca como precedente, para que lleve directamente a otro con las mismas características que sea consecuente, esta lógica demanda en el docente una formación en la cual desarrolle un pensamiento lineal y que por lo mismo es sólo monorreferencial²⁰¹.

Es importante aclarar que este tipo de pensamiento requiere estar fundamentado en un tipo de conocimiento o leyes, que permitan establecer una relación causa-efecto entre los fenómenos, por lo que éstos necesariamente son regulares, para que puedan

²⁰¹ Se puede entender como la intención de que toda conducta, categoría, término científico o técnico, etc., deben tener un significado único, y además deben estar insertos dentro de un solo sistema nocional.

establecerse como predictivos y así tener la capacidad de anticipar las consecuencias, entonces el docente formado en este tipo de regularidades, es un profesor capaz de desarrollar derivaciones técnicas eficientes.

Consideramos que el tipo de pensamiento comentado, dirigido al dominio técnico de la actividad docente, críticamente se percibe como una dependencia profesional, pero desde la hiper certidumbre, la formación docente se encuentra fundamentada en el dominio técnico de saberes para la solución de problemas, el único deseable y aceptable, por lo que el docente necesita demostrar su pericia en el dominio de los procedimientos adecuados para la enseñanza y su aplicación inteligente.

De forma precisa, ésta pericia técnica tiene que ser demostrada en el uso preestablecido y de forma pragmática de los métodos de enseñanza, de materiales curriculares, de técnicas de organización de clase, del manejo de problemas de disciplina en el aula y en la escuela, de técnicas de evaluación, etc., que han sido elaborados por especialistas y que acceden a ellos a través de la formación inicial y de la formación continua,²⁰² entendiéndolas sólo como capacitación, pero que permite a los docentes percibirse como profesionales por lo que aplican y no por lo que crean, es decir, asumiendo una visión productiva en la educación de forma tácita.

Esta visión productiva de la educación, significa que en la enseñanza y en el currículum, sólo se tenga un comportamiento de una persona culta, porque un comportamiento de este tipo, es donde la hiper certidumbre tiene una expresión muy perceptible, porque un sujeto culto es aquel que ha acumulado saberes y creencias a través de la escolarización, las cuales se instalan como certezas verdaderas, que por lo mismo sólo es posible aplicarlas pero nunca cuestionarlas.

De esta forma la cultura se entiende como un capital que se invierte hoy para su uso en un futuro próximo, entonces es comprensible que los saberes escolares se encuentren descontextualizados en el presente, su uso real es para el futuro prometido,

²⁰² Contreras, *La autonomía ilusoria: el enseñante como profesional técnico*, p. 68.

pero que responde a una imagen establecida con anticipación, entonces el currículum puede entenderse sólo como un conjunto de conocimientos despersonalizados y estáticos que no necesitan procesarse, esta perspectiva separa definitivamente el momento de la ingeniería educativa, del momento de su aplicación, pero también del momento de su evaluación.²⁰³

Entonces, dentro de la lógica de la hiper certidumbre, la formación docente surge de la relación entre la capacitación considerada como un proceso que lleva forzosamente a un producto, a la profesionalización, por lo que a ésta relación se le puede ubicar dentro de un paradigma denominado proceso-producto, en el cual se asume una relación causística entre la conducta eficiente de los profesores en el momento de enseñar, con el rendimiento escolar de sus alumnos, pero analicemos esta relación.

Cuando hablamos de una conducta del profesor al momento de enseñar, se demanda que ésta sea controlada y certera que no se salga de lo estandarizado, este momento es considerado como el proceso, que tiene necesariamente una relación directa con el rendimiento escolar de sus alumnos, el cual es el producto y también debe corresponder a una demanda preestablecida, aplicando tal paradigma a la práctica docente es entendible cuando se afirma que los bajos resultados en los alumnos, es por causa de una baja calidad educativa, que sólo puede elevarse en relación directa con la capacidad de la hiper actualización del docente.

Entonces el paradigma proceso-producto demanda en los alumnos conductas observables preestablecidas y que al identificarlas y entrenarse en ellas, la enseñanza se ha transformado en sólo transmisión y capacitación de los estudiantes, es importante reconocer que la educación entendida de esta forma, afirma que introduce a los alumnos competencias puntuales ligadas a los más altos índices de rendimiento, puntuaciones expresadas en calificaciones adquiridas a través de pruebas por asignatura.²⁰⁴

²⁰³ *Ídem*, p. 69.

²⁰⁴ *Días Barriga y Rigo, op cit*, pp. 90-91.

Es importante reconocer que esta perspectiva que se impone a la educación y de forma más precisa a la enseñanza y al currículum, no sólo impacta en los alumnos también lo hace en el docente, el también es sometido a un entrenamiento, adiestramiento y capacitación en las escuelas de formación inicial así como en los centros de formación continua, por lo que también es un producto y como tal se espera que actúe, es decir, no escapa al paradigma comentado y no se espera que haga más o menos de lo ya preestablecido.

Este tipo de paradigma al volverse dominante, permite que la práctica docente sólo sea mediacional desde una perspectiva muy acotada, porque sólo implica por parte del docente la elección de sus estrategias de enseñanza, el desarrollo de habilidades de pensamiento, así como la toma de decisiones en general, esto permite que sólo importe en la capacidad del profesor su capacidad eficaz al sistematizar, al procesar y al sólo comunicar información, sin importar el contexto y el contenido de los saberes y creencias impartidos, es cierto que los planes y programas de estudio actuales, demandan el trabajar los contenidos de una manera contextualizada, pero también es cierto que solo se queda en el discurso, porque las hiper certezas eliminan lo cálido del conocimiento significativo, favoreciendo sólo la cognición en frío.

En este contexto consideramos a la hiper certidumbre como una ideología, entendiéndola como alineación, de forma más clara como una patología social, porque busca distorsionar las características de algo para que no pueda ser entendido, busca disimularla para maquillar y ocultar aquello que es importante conocer, al mismo tiempo propone simplificar cualquier hecho para evitar reconocer su complejidad, lo cual posibilitaría su cuestionamiento, en ese sentido, favorece la legitimación del poder y justifica sus formas de imponerse, por lo mismo es acrítico porque no se cuestiona lo necesario, sólo hace alusión y se fundamenta en ilusiones.

Lo anterior es el efecto ideologizante que se ha instalado en la formación docente; vemos como de forma acrítica se afirma que se ha dado una pérdida de competencias docentes y para evitar este tipo de vacío, se han impuesto una serie de

nuevas competencias técnicas docentes que, ilusoriamente se manifiesta que los docentes llevan consigo al egresar de su formación inicial y que son reafirmadas por la formación continua y por su práctica docente, recordemos que esto no es importante que lo sienta propio el docente, si no que lo acepte como una certeza.

Como todos los procesos de capacitación y actualización que se imponen al docente, de forma muy disimulada se le ha reducido su capacidad de actuación, es decir, de aquella capacidad que lo hace humano, porque cada vez que actúa se reinventa, es original, inicia el movimiento creativo que pone en jaque a él mismo y a todo lo que lo rodea, es decir, abre la posibilidad de incertidumbre, pero bien sabemos que esta palabra asusta a lo instituido, por lo que se le considera algo indeseado, razón por la cual se busca desgajar esta posibilidad y dejar solo al docente ejecutor, para que dependa totalmente de lo que el experto le diga qué hacer, conjuntamente con sus autoridades, entonces el docente es formado para hacer no para pensar y rehacer, la praxis es negada y subsumida ante el pragmatismo.

De la misma forma, el sujeto docente que conocemos en el discurso pedagógico y a través de la historia de la educación, como aquel que busca el cambio social se compromete consigo mismo y con sus alumnos, en una responsabilidad compartida de crecimiento, justicia y equidad, esta posibilidad ha sido distorsionada y calificada como muy complicada en la actualidad, porque introduce la subjetividad del docente, ante lo cual la descualificación se impone como necesaria porque se busca algo más simple y preciso que se pueda controlar tecnológicamente, para esto es necesario recualificar técnicamente a los docentes, es decir, asignar cualidades estandarizadas a sus formas de actuar que permitan observar y cuantificar su actuar frente a grupo y en la escuela.

Al analizar estos tres binomios: pérdida de competencias docentes-nuevas competencias técnicas docentes, acción-ejecución y descualificación-recualificación, es mucho más entendible por qué la construcción de los procesos educativos y su ejecución se han separado, entonces la formación docente se ha reorientado ideológicamente hacia una racionalidad técnico-instrumental, que ignora lo histórico por considerarlo

inservible, en la misma racionalidad ha surgido un modelo de formación docente que parte de esta lógica pero además es orientado individualmente.

En este contexto la hiper certidumbre también tiene un matiz ideológico, que no permite percibir o lo maquilla con la tecnologización de la enseñanza, sabemos que hay una pérdida de competencias docentes comprometidas y humanas y su lugar las ocupan las competencias técnicas, entonces la intención es que este cambio no se perciba, también hay un desgajamiento de la concepción del docente como actor, el cual ha sido reducido solo a mero ejecutor; la descualificación de un sujeto comprometido con sus alumnos es recualificado técnicamente, permitiendo que aparezca la separación entre concepción y ejecución, se puede decir que en la formación docente existe hoy una desorientación ideológica.

Este modelo está nutrido de hiper certezas que el mismo profesor planifica, establece y sigue actividades que él considera inciden directamente en su formación y que siente en su singularidad, puede satisfacer sus necesidades laborales y económicas principalmente, se puede reconocer que esta práctica tiene como base el sentido común y que sí lo entendemos como un obstáculo epistemológico, la creencia acrítica es en sí el fundamento epistemológico de este modelo formativo.

Pero continuemos, un programa organizado en esta lógica permite que la formación se dé a través de actividades que facilitan y promueven el aprendizaje individualizado, motivo por lo que se hace necesario que sean evaluados y de forma estricta por una autoridad, lo cual evita que las actividades se salgan de lo estandarizado, entonces en este modelo la evaluación no puede entenderse como una ayuda para el mejoramiento de la práctica docente, sino exclusivamente sólo para verificar que lo que el docente hace corresponda a lo preestablecido, entonces es importante reconocer que esta formación docente se refleja en una práctica docente que además de estar marcada

por el individualismo, también considera al aula como un espacio privado al que sólo acceden agentes externos con mayor jerarquía.²⁰⁵

Podemos reconocer después del análisis de la hiper certidumbre en la formación docente, ésta tiene grandes similitudes con la racionalidad neoliberal, la cual a nuestro juicio impacta a todo nuestro sistema educativo, lo anterior permite que sea fácil entender, como ya se ha comentado, el por qué las instituciones formadoras de docentes, así como los centros de formación continua, se han establecido sobre principios como eficacia, cuantificación, previsibilidad y control, planificando su enseñanza con la única intención para inculcar y entrenar a las nuevas generaciones a competir entre ellas de una forma obsesiva.

Esto nos lleva a considerar que ya se han colocado los pilares para convertir la productividad, competitividad y rivalidad en el motor para la enseñanza y la formación docente, es importante reconsiderar que estas palabras tienen una óptica exclusivamente empresarial y afecta en mucho a la comunicación entre todos los actores de la formación docente, lo que trae como consecuencia que en estas instituciones educativas dominen el individualismo, aunque se adorne de comunicación funcional, humanismo, cooperativismo y colaborativismo.

4.6 Conclusiones preliminares

La perspectiva que trabajamos en éste último capítulo, trata de retomar a la formación como producto y a la docencia desde la esencia que analizamos en los capítulos anteriores y que ahora aterrizan en la postura que asumimos como hiper formación docente, es necesario reconocer que el prefijo hiper por sí solo más que un apoyo nos remitiría sin su análisis a una ambigüedad difícil de salvar, pero al retomarlo desde una postura mecanicista y ajena a la esencia humana, sucede que se transforma

²⁰⁵ Imbernon, *Modelos de formación permanente del profesorado*, pp. 68-69.

porque somete a la formación a un proceso-producto que se vuelve ajeno a los sujetos y se queda atrapada en la postura que llamamos neoliberal.

Entonces, partiendo de esta perspectiva del híper, es que consideramos que la híper especialización, la híper actualización, la híper integración y la híper certidumbre que se analizaron, más que partes de la híper formación docente, son categorías que se imbrican y le dan un sentido complejo, por lo que esta división sólo tuvo como razón un análisis profundo de la categoría central de éste capítulo, lo que denota la imposibilidad de someterla y constituirla desde una lógica simple, a pesar de que en la escuela se persiga como fin lo contrario.

Pero vayamos por partes, la híper especialización requiere en el docente de una postura obsesiva para ingresar a programas de formación, los cuales en realidad sólo le ofrecen adiestramiento y asimilación mecánica de información, con la intención de que asuma una formación y a la vez una enseñanza instrumental con profundas raíces técnicas, es en este momento cuando la formación como producto aparece, no sólo como sentido sino como un paradigma que busca dominar la realidad educativa.

Reconocemos que en esta realidad es donde se amarran la híper especialización y el vocacionisismo con la mercantilización de la formación docente, porque la primera de estas categorías remite a intentar garantizar en el docente todo el conocimiento que necesita, a través de la acumulación para su práctica profesional, también distinguimos que la agregación constante es sólo una suma de certezas que en conjunto únicamente sólo le permiten una ejecución eficaz.

Por lo mismo juzgamos que el vocacionisismo es la parte ideológica, en el sentido de constituirse en su deber ser, ya que busca convencer al docente que nació sólo para ser y hacer lo que hace y como consecuencia es convencido que se convierte en un sujeto al que le corresponde los estímulos que se le ofrecen por su esfuerzo, vemos en este punto al individualismo expresarse en su máximo esplendor y negando por lo mismo el trabajo en conjunto.

Consideramos entonces que la mercantilización y el vocacionismo, son elementos esenciales que introducen al docente en una obsesión consumista, la cual es respaldada por el Estado neoliberal, porque a través de ella es que se promueven estos ingredientes actuales en la formación docente, expresado tal respaldo con el credencialismo extremo; vemos como el interés por comprender y ser responsable con otros se hace a un lado, forjando a la docencia y a su formación, solo como procesos mercantiles y de consumo, es más, especulamos poder afirmar que la racionalidad de mercado en la escuela es un hecho ya establecido, el cual podemos ver cuando se impone la instrumentalización del currículum a través de lineamientos precisos de cómo deben trabajar los docentes, lineamientos que son expresados en una bibliografía oficial llamado libro del docente.

Pero esta híper especialización se amarra con la híper actualización, porque ambas están respaldadas por la racionalidad técnico-instrumental, buscando con ello también la eficacia, la competitividad, la excelencia y la calidad, entonces sí actualizarse implica una renovación y acumulación de los últimos hallazgos sobre educación, son convertidos en híper cuando son percibidos como fines en sí mismos.

Es precisamente en esta renovación y acumulación, donde encontramos que la velocidad con que se transforman los saberes, así como el alejamiento de lo caduco sólo por el tiempo que fue válido, son elementos para entender el por qué la actualización tiene que ser constantemente actualizada, es precisamente a este proceso el que también caracteriza a la híper actualización, el cual se expresa principalmente en vertiginosas y novedosas tecnologías, las cuales buscan imponer su lógica a los contenidos, evaluación y a todo proceso escolar, esto último lo denominamos como la racionalidad tecnológica de la educación y para nosotros es otro de los fundamentos de la híper actualización.

En la racionalidad comentada, la práctica docente se centra en micro técnicas, así como en el control de la conducta y la disciplina escolar. por lo que la homogenización de los sujetos es un hecho necesario, entonces la ejecución de prácticas ajenas al docente es sólo lo que se le demanda, por lo que el cambio no es transformación, éste se entiende

en sólo quitar algo para poner otra cosa para que el proceso siga igual o sea más eficiente, de esta forma el docente permanece con una postura de extrañamiento frente a su labor educativa, es donde el saber certero e instrumental son fuertes trabas para el ejercicio reflexivo de la docencia.

Podemos decir que la hiper actualización conjuntamente con la racionalidad tecnológica de la educación, han llevado a la proletarización de la formación docente, la cual si bien es cierto tiene que ver con el salario y el reconocimiento social; pero desde una visión compleja, la búsqueda constante del éxito simple ha llevado al docente a perderse como tal, de forma más precisa depende ahora del conocimiento especializado que él no produce, porque también es integrado a lógicas curriculares precisas y detalladas que le son ajenas en donde él solo asume el papel de ejecutor.

Desde esta perspectiva, el actuar hiper especializado y proletarizado sólo le han dejado un camino, la tecnificación e intensificación de su actividad, en estos términos podemos decir que la satisfacción del docente se fabrica con la intención que perciba que tiene un dominio sobre una amplia gama de habilidades, saberes y técnicas, las mismas que le otorgan reconocimiento y que a pesar de haber sido proletarizado, el siente que se actualiza, se profesionaliza por lo que también se forma, pero pocas veces estas perspectivas se integran.

Lo anterior nos lleva a un discurso, en el cual constantemente se le demanda al docente que trabaje en equipo como un requerimiento para mejorar su práctica y por ende la calidad educativa y formativa, para lo cual requiere del dialogo y de una aceptación explícita del conflicto y de la diversidad en la escuela, estamos diciendo que se necesita asumir una postura abierta e intercultural para la educación.

El problema es que desde la ideología neoliberal, la integración se asume desde una postura incorporacionista y a la vez discriminatoria, se busca de forma oculta que lo diferente se elimine y se incorpore a lo que hemos reconocido como el mito de las identidades superiores, el cual se fundamenta sobre la idea de un pensamiento único y dominante, por lo que se simula el trato igual a los diferentes, a los inferiores, llevando a

cabo en realidad una fuerte y constante exclusión, expresión clara en donde ya se da la híper integración.

Lo increíble es que el discurso escolar lo esconda, principalmente cuando se afirma que los contenidos, los métodos de enseñanza y aprendizaje y además la evaluación deben ser los mismos para todos, afirmando que esto lleva a la justicia y a la equidad en educación; no podríamos dudar que éstos son principios clásicos y básicos de nuestro sistema educativo, pero se tambalean cuando reconocemos, la forma en que se imponen contenidos descontextualizados a los alumnos, ver cómo son evaluados por exámenes estandarizados a nivel internacional; consideramos que la híper integración está en la escuela aunque se le niegue y no se quiera reconocer su existencia en ella.

Otro camino analizado fue la innovación, pero no de cualquier tipo sino a lo que llamamos racionalidad de la innovación, la cual acepta la gran rapidez con que se innova a las innovaciones, las cuales son hechas desde afuera de la escuela para la escuela, imponiendo su lógica y organizando lo educativo sin tomar en cuenta su particular lógica, lo anterior nos lleva a decir que hoy nos hacen más falta legitimadores de las innovaciones que investigadores que las construyan y propongan.

En el mismo sentido, consideramos que cuando el docente se pone al servicio de las innovaciones, se olvida de su compromiso con los otros, lo cual implica eliminar el esfuerzo por comunicarse con sus pares y alumnos, esta desintegración que se deja ver en la escuela es lo que hemos denominado balcanización escolar y es importante reconocerla, porque ella inhibe las prácticas comunicativas y las transforma sólo en relaciones rutinarias y simples.

El aceptar lo anterior implica que la formación docente se restringe a la sola capacitación y actualización de solo cuestiones técnicas con fines instrumentalistas, un marco donde aparece la capacitación de las nuevas competencias para los docentes, se puede decir entonces que la híper integración ha transformado a la formación docente en sólo una ideología, en el sentido de ser alienante y manipulante, donde sólo hay

respuestas acomoditicias, en ese sentido el docente ha perdido el control sobre su formación.

Ésta pérdida de control tiene que ver con el compromiso que ha asumido la escuela y el docente, consistente en la enseñanza sólo para el futuro, donde el eslogan *educamos alumnos para una sociedad del mañana* predomina, el problema aquí es saber ¿quién conoce el futuro? porque éste por definición se construye pero no es preciso saber con exactitud lo que va a pasar para ese entonces; lo que nos lleva a considerar que lo anterior solo es posible cuando la escuela se fundamenta sólo sobre certezas, sobre su acumulación y sobre su cambio por otras que en esencia son las mismas, este comentario abre a lo que definimos como hiper certidumbre.

Este tipo de educación y este hiper, traen a la escuela y a la docencia ciertos problemas, en primer lugar la duda y la pregunta, elementos necesarios para una práctica educativa reflexiva, no tienen cabida porque implica introducirnos en la incertidumbre, algo que no es muy aceptable en un ambiente escolar diferente al anterior, lo mismo sucede con el error, la factibilidad de su aceptación es nula, por lo que la diferencia tampoco es bien recibida, tomando en consideración estos comentarios podemos suponer que en la escuela actual no se reconoce la diferencia de los sujetos, lo que nos lleva a suponer que sólo se registra como necesaria la parte objetiva de los mismos, negando su subjetividad e intersubjetividad, siguiendo estas ideas, entonces la formación como producto sería lo más acertado buscar.

Consideramos que la hiper certidumbre se ha implantado como un metarrelato en la escuela y por ende en la formación docente, entonces es comprensible que se le reconozca como un elemento valioso del conocimiento hiper certero expresado pragmáticamente y formulado a través de recetas técnicas y precisas, por lo que es viable aceptar una epistemología causística, la cual requiere un conocimiento exacto como precedente para que lleve a otro consecuente con tipologías lineal y monorreferencial, podemos decir que ambas características son implantadas en el docente a través de una formación de este mismo tipo.

Este conocimiento híper certero, provoca que la cultura escolar tenga una perspectiva solo acumulativa a través de la enajenación y sustentada en la instrumentalización precisa del currículum como certeza, todo esto es constituido como parte de una cultura escolar, la cual también se acumula pero además se impone, podemos decir que un docente que se asume a esta lógica es considerado como culto y eficiente, pero si además logra que esto sea respaldado por un certificado, documento que la misma escuela expide, es mucho mejor.

Podemos concluir diciendo que en la híper formación docente, lo mismo que en sus cuatro elementos integrantes, existe un predominio de la actualización y la capacitación pero ahora acentuados por el prefijo híper-mecanicista, también reconocemos que éstos dos procesos tienen como producto en el discurso de la simplicidad y la linealidad a la profesionalización y que por estar constituida en este sentido se encuentra muy cercana de la proletarización, esto parecería inviable desde una visión humana y emancipatoria, pero en donde domina el pensamiento técnico-instrumental, lo comentado es más que posible, es una realidad que domina y guía la práctica y la formación docente.

REFLEXIONES FINALES

Esta reflexiones son en sí ideas que se quedaron en el tintero, pero que al mismo tiempo están amarradas a lo escrito en los cuatro capítulos desarrollados, principalmente cuando nos preguntamos qué significados puede tener la formación docente, de forma simple recurrimos a ideas que se refieren en escritos sobre este tema, como son el caso del docente informático, el docente competente, el docente profesionalizado, etc., pero al llegar a este punto, éstos y otros sentidos, no son más que expresiones cotidianas que califican alguna cualidad actitudinal del docente pero sin profundizar.

Posteriormente, ya con más elementos construimos y propusimos dos sentidos sobre formación docente, los cuales bien pueden vislumbrarse como tipos ideales, pero a la vez también ya pueden verse expresados en los bordes de la realidad escolar, son sentidos que nos sirvieron para organizar epistémica y ontológicamente nuestro pensamiento y que nos abrieron, por supuesto una lectura diferente de la que se tiene en este ambiente, lo cual también implica que se transformen, reconociendo que es el sujeto quien los construye desde la alternancia; estos dos sentidos también pueden verse como extremos, que bien Aristóteles definió como vicios, entonces corresponde tanto al autor de esta obra como al lector crítico, reconstruir esas tonalidades de grises para dar paso al justo medio, mejor dicho a su justo medio para cada circunstancia de su vida como persona y como docente.

Un primer sentido de formación docente trabajado en el escrito es al que se le denomina como simple, principalmente porque tiene que ver con la sola asistencia a eventos académicos y que al terminar, el docente sabe que recibirá un documento que acredite lo anterior, lo cual desde la forma en que es organizada la formación docente en la actualidad le otorga un valor expresado en un puntaje, aparece entonces un fenómeno interesante para traer a colación, la formación docente tiene una perspectiva acumulativa, una expresión cuantitativa, introducida en una lógica no reconocida críticamente, en donde a mayor asistencia a estos eventos mayor puntaje y como consecuencia gozar de estímulos económicos, en concreto estar más formado; bien

sabemos que la formación va más allá pero este sentido implica un inicio, un proceso y un término de la misma, por lo cual hablamos de la formación como producto.

Por otro lado, se pudo percibir un sentido al que denominamos complejo, en esta perspectiva al docente se le percibe como un ser humano en formación constante, lo mismo sucede con su formación como docente, estamos diciendo que no asumimos la postura en contra de asistir a eventos académicos, ni aceptar los documentos que lleven a obtener privilegios económicos, queremos decir que la formación docente no puede ni debe acortarse sólo a este esquema.

En este sentido consideramos que el docente aprende no sólo en eventos académicos, sino también cuando reflexiona lo que lee, cuando hace lo mismo con su práctica, cuando toma decisiones, cuando busca su transformación y avanza más allá de sí mismo, pero no lo hace sólo, adquiere un sentido ético al cual convierte en un ejercicio constante, ya que al relacionarse con sus contemporáneos se compromete con ellos, porque ha llegado a ser parte de un *ethos* que él siente como propio.

En este sentido educación y formación se imbrican a tal grado que no es posible separarlos, ya que mutuamente se nutren y se codeterminan, entonces hablar de formación como *bildung*, el cual ya reconocimos que se encuentra en los discursos de política educativa, cuando se hace énfasis en tener docentes más humanos y que apoyan al desarrollo integral de sus alumnos; lo mismo sucede en los Planes y programas de estudio al proponer el desarrollo en el alumno de la crítica, la reflexión y la transformación de su realidad, entonces el problema no es lo que se dice o está escrito, la cuestión está en lo que se hace al interior de la escuela y de las aulas, donde de forma escondida se reforma a la reforma, dándose prácticas cotidianas muy alejadas de lo propuesto, pero además de lo necesario para lograr la promoción de sujetos que nos lleven a una sociedad justa, equitativa y humana.

Podemos decir que desde estos dos sentidos sobre formación docente, también descubrimos varias implicaciones, es decir, circunstancias que son a la vez causa y consecuencia de la misma, pero fuera de la óptica lineal, sino como algo más parecido al

vuelo de una mariposa, el cual es incierto e igual es el ser humano, porque saber que es capaz de tomar decisiones, cambiar de opinión, decir una cosa y hacer otra, etc., tenemos que partir de la incertidumbre para introducirnos a su estudio y no solo desde las certezas.

Vamos a mencionar y desarrollar algunas de las implicaciones del sentido simple de la formación docente, para empezar al educador se le considera como el único actor que tiene la posibilidad de resolver los problemas educativos, por lo cual necesita comprometerse con sus alumnos y formarse constantemente, evitando suspender clases que solo provocan conflictos, por lo que se considera que sucesos políticos, económicos y sociales que acontecen a su alrededor son de poca importancia, éste es exactamente el sentido del que parte y se desarrolla la película *De panzazo*, que intenta hacer una crítica pero que solo se reduce a un punto de vista muy acotado, manipulado con sentencias fáciles de aceptar llegando a la conclusión de que si el docente se forma y se compromete, todo los problemas educativos serán resueltos, propuesta que sólo puede verse desde nuestra perspectiva como una ilusión, que trata de ocultar las diferentes aristas que influyen y provocan los problemas en la educación en México.

Otra implicación, consiste en que estamos frente a una formación docente descontextualizada y fragmentada, ya que no se toma en cuenta la multitud de factores que intervienen en su formación y en la educación, razón por la cual al docente sólo se le percibe como un recurso humano y esto no es nada agradable, recordemos que un recurso es aquel que se toma, se usa y después de haber cumplido su función se desecha, para luego tomar otro y seguir el mismo proceso, ésta visión niega la humanidad del docente; desde éste análisis podríamos sugerir que sí estamos seguros que ésta es la forma en que la política educativa percibe al docente y a su formación.

Pero lo anterior no viene solo, es parte de una lógica impuesta a la educación y a la formación desde documentos como el ANMEB, la LGE y otros analizados en este trabajo, los cuales nacionalizan demandas extranjeras provenientes de la OCDE, BID y BM, su postura consiste en imponer un raciocinio que descansa sobre la eficacia, la

eficiencia y la calidad, en este contexto es importante recordar que la primera se le percibe como la capacidad de obrar para conseguir objetivos o resultados predeterminados; por su parte la eficacia es la capacidad para lograr los objetivos predeterminados, empleando de manera adecuada el aprovechamiento de los recursos y buscando el ahorro y disminución de los costos; por lo que vemos no son sinónimos pero sí tienen un fuerte matiz mercantil y por su parte la calidad sólo consiste en el logro de estas dos.

También encontramos que la amplitud de la formación docente es reducida, desde la lógica anterior a sólo actualización y capacitación, donde la primera es la forma de agenciarse de los conocimientos más actuales sobre educación y la segunda en volverse hábil o competente en estos, en este discurso la suma de los dos anteriores dan como resultado la profesionalización, igual con un sentido muy reducido, lo notable es que estas tres categorías son sinónimas entre sí y con la formación docente en el ámbito escolar.

Entonces si se entiende así la actualización y la capacitación, consideramos que la educación también es tocada, pues su aplicación real es sólo la trasmisión de saberes, habilidades, competencias, en general de la cultura, sabemos bien que la reforma dice otra cosa, pero ante lo que se hace en el aula la reforma se encuentra negada, por lo que la docencia es entendida como una actividad que transmite, reproduce y ejecuta, hecha por el sujeto docente que deja de ser él mismo porque sólo se rige por lo establecido, entonces el sujeto es borrado y su discurso jamás escuchado.

Sugerir que el docente está siendo borrado, nos está diciendo también que realiza una actividad fragmentada y estandarizada, es la razón por la cual pierde el sentido de lo que hace, transformándose en sólo un hacer mecánico, separando de raíz el actor de su actuación, de nuevo vemos en el horizonte al humano sólo como recurso.

Algo que nos permitió reconocer lo anterior, es el momento en que nos introdujimos a lo que se le distingue como pensamiento único, impuesto desde la ideología neoliberal y que nosotros conscientemente decidimos denominarla así, porque

este modelo que demanda la privatización de todos los beneficios sociales como educación y salud adelgazando al Estado, por lo que él sólo tiene que encargarse de la seguridad para que el mercado pueda funcionar bien de acuerdo a sus leyes, estamos conscientes que esto se quiere hacer, pero en nuestras condiciones económicas, políticas y sociales no es posible realizarlas sin ver frente a sí al fantasma de la revolución social.

Lo anterior no son sólo suposiciones, son hechos que vivimos y oímos por todos lados, precisamente en las propuestas de los candidatos presidenciales, existe un gran número que se dirigen al beneficio social y que luego posiblemente se cumplan en parte o no lo hagan, convirtiéndose sólo como estrategia para mantener el poder, por lo que podemos observar en el ambiente preelectoral a posibles gobernantes antineoliberales y en la etapa post electoral a los mismos gobernantes como neoliberales, específicamente cuando rinden cuentas al extranjero; entre este querer hacer y no poder se encuentra el neoliberalismo a la mexicana, razón por lo cual la hemos denominado ideología, pues busca introducirse lentamente en la conciencia de todos para ser aceptada, pero la pobreza, la inseguridad, los malos servicios educativos y de salud, enfrentan de nuevo a los sujetos a su realidad.

Pero regresemos con el pensamiento único, el cual consideramos se encuentra instalado en la formación docente con sentido simple, porque busca imponerse la univocidad sobre la diversidad, la comunicación que no es parte ni proviene del sujeto sino sólo de las instituciones que sólo informan y crean comunicados, a los cuales no hay ninguna respuesta, esta perspectiva nos hace ver que se busca instituir una verdad única e incambiable, con la intención que la certeza predomine tanto en la realidad social como en la escolar.

Lo anterior nos lleva a percibir en este sentido una racionalidad pragmática, la cual cuenta con un punto de vista soberano, o sea dominante y soberbio, el cual sólo expresa verdades únicas y certezas, esta racionalidad encaja muy bien con una educación entendida como adiestramiento y entrenamiento, expresando una total ausencia de una postura crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje, camino por el cual se conforman

conciencias ingenuas y mágicas, y que de forma oculta intentan desutopizar en lo posible a todo ser humano

En este contexto demos un vistazo a las competencias, están totalmente fundamentadas en una postura conductista, lo cual no es reconocido ni aceptado por las autoridades educativas y menos por la mayoría de los docentes, por lo que tienen como cimiento el comportamiento del alumno en la escuela, no lo que piensa o siente, este comportamiento es contrastado con estándares ya preestablecidos, si hay relación el alumno es competente o mejor dicho logra el desarrollo de las competencias deseadas y marcadas por el programa, de esta forma puede calificarse la conducta y asignarle un número.

Nos encontramos frente a una racionalidad en la cual los alumnos como humanos han desaparecido, pues son sometidos a hechos preestablecidos, se puede decir que este punto de vista es central y le toca a la escuela promoverlo, entonces asume una visión lineal y mecanicista en la obsesión de descubrir leyes que rijan lo social pero también a sí misma, estas leyes generales tienen gran parecido con el *erklären*, por lo que consideramos que éste es traído al presente como tipo de conocimiento deseable para construir un pensamiento insuperable y único para el desarrollo personal del sujeto.

Lo anterior está incrustado en un economicismo férreo, que es en su esencia ideológico, el cual se fundamenta en el siguiente metarrelato, el mejor mundo es aquel que está regido por las leyes del mercado, logrando esto se tiene como consecuencia lógica que la pobreza sea eliminada, debido a que el comercio internacional es el mejor pagado, entonces sin pobreza surgen por doquier las libertades sociales y políticas, por lo que no es conveniente luchar por ellas porque pueden traer el desorden social, lo mejor es que se den solas por el orden económico impuesto a la sociedad, se afirma que sólo se puede rechazar lo anterior por desconocimiento, entonces la ignorancia es la única causa real de la pobreza y el desorden, por eso deben ser erradicados y la escuela y sus docentes son los encargados de ello.

Todo esto es parte de una cultura, la cual se promueve intensamente dentro de la escuela y su principal promotor es el docente, es una cultura que tiene que ver con la producción mercantil más que con el ser humano, entonces es importante limitar la humanidad del docente lo cual se hace a través de un férreo control y vigilancia de un aparato burocrático-administrativo, el cual busca garantizar los resultados previstos.

Entonces la cultura en este ambiente sufre una metamorfosis y de un cúmulo de saberes aceptados y transformados por la participación de sus integrantes, se transmuta en un producto para consumo mercantil por lo que sus rasgos humanos son eliminados, para que pueda presentarse como una mercancía con sólo valor de cambio y empaquetada, entonces es posible acumularla a través de títulos de propiedad como certificaciones y títulos académicos como Licenciado, Máster o Doctor, la posesión de esto le otorga al sujeto una superioridad reconocida socialmente, superioridad que él mismo se la cree por considerarse un experto, razón por la cual ve a los demás como inferiores por tener una cultura poco reconocida.

Estamos conscientes que una parte importante de toda cultura es el lenguaje, principalmente porque es el medio por el cual se difunde, nos damos cuenta que la gramática mercantil ha invadido la escuela con éxito, por lo que no es raro escuchar que el alumno-padre de familia son clientes, la eficacia como actividad deseable y en especial la eficiencia terminal, no podemos obviar el sentido de competitividad que se introduce en las competencias humanas, el logro es personal ya no social, entonces el respeto, la responsabilidad y el compromiso de docentes, alumnos y padres de familia ya no está en la escuela se ubica sólo en escritos y discursos.

Se puede decir que se ha construido un híbrido entre un lenguaje mercantil y otro humanitario para lograr que el primero se use sin problemas y sin cuestionarlo, por ejemplo ¿qué escuela no quiere lograr la eficiencia terminal? Consideramos que todas, lo cuestionable es que ésta determine y reduzca la calidad humana y académica, que haya una mayor preocupación por la forma que por el fondo, que nos rijan más una estadística que una discusión que con argumentos ayude a constituir un *ethos* crítico ante la

sociedad que se está construyendo, que el pago de una inscripción o colegiatura determine si el alumno sigue en la escuela o es dado de baja, a pesar del buen nivel analítico que asume ante su realidad.

Entonces si se busca la eficiencia terminal y todo aquello que demanda la gramática mercantil, la instrumentalización del currículum no es deseable que se haga desde una postura crítica, analítica o compleja, es bien sabido y ningún nivel se escapa, que en la actualidad la forma en que la práctica educativa organiza, transmite y acumula los saberes considerados valiosos es a través de un currículum prefijado, para lograr al final del mismo la presentación de un sujeto considerado como educado, de este hecho partimos para suponer que este currículum tiene un trasfondo utilitarista e instrumental, que rescata y fomenta el individualismo, borrando la necesidad de compartir entre los sujetos, de esta forma cada individuo construye su propio conocimiento, habilidades y competencias de las que él es sólo responsable, no lo son ni el docente ni el sistema.

Como podemos ver, son muchas las implicaciones al consentir un sentido simple de formación docente, pero aceptar algo como simple significa que se entiende con facilidad, que es también fácil-ser parte de ello sin gran problema, entonces ¿qué pasa aquí? Hay una frase que el Dr. Razo manejaba con regularidad, si se cepilla al caballo en el sentido de su pelo todo se ve bien y bonito ¿simple no? Pero si se cepilla a contrapelo salen infinidad de cosas, desde polvo hasta lo más inesperado.

Exactamente esto fue lo que hicimos, tomamos el pensamiento simple y lo analizamos desde el pensamiento complejo, también retomamos la postura del pensamiento único y lo analizamos desde la perspectiva interpretativa hermenéutica e hicimos lo mismo con el pensamiento clásico de la ciencia y lo analizamos desde el pensamiento moderno de la misma, hecho que nos llevó a enfrentarnos con problemas de comprensión, ya que trabajamos dos lógicas teórico-epistemológicas opuestas, llegamos a plantear que nos encontrábamos en una contradicción epistémica, lo cual puede ser aceptada o no dependiendo de la postura del lector, en sí lo importante es que lo anterior es el fundamento principal de nuestra postura crítica, desde la cual decidimos

que antes de acercar propuestas de cambios o alternativas, primero hay que develar lo que está oculto y naturalizado.

Desde esta perspectiva lo simple ya no lo es tanto, al menos nosotros partimos del supuesto que todo acto o actividad humana es compleja porque es multirreferencial, es histórica, es situada, es diversa y es transformable, precisamente porque así somos los humanos, sólo la miopía de aquellos que quieren ver todo liso, predecible y medible, buscan reducir lo humano a la simplicidad.

Exactamente esta postura es la que nos llevó al atrevimiento de colocarle el prefijo híper a la formación docente, percibimos que hablar sobre este tema se veía como algo monótono, tanto que se nos llegó a insinuar de forma reiterativa que todo docente por el solo hecho de serlo sabe lo que es, idea que no compartimos y buscamos por ello profundizar, nos encontramos con una formación docente organizada linealmente en el sentido de hacer esto y recibes lo otro, por lo que la formación como bildung es exiliada de esta visión y aunque el estado del arte nos amplió horizonte, seguimos con la duda de qué estaba pasando.

Al llegar al punto anterior, es cuando decidimos expresar nuestra postura desde lo extremo, pero pongamos esto en otras palabras, el ser especialista requiere de un exceso de especialización, para estar actualizado requiere colocarse en el extremo de actualizarse constantemente, estar integrado es hacerlo igual en exceso y pertenecer a múltiples colegios o grupos aunque estos no funcionen y estar cierto es llegar al extremo de que lo que sabe no puede ser cuestionado, de aquí surgen la híper especialización, la híper actualización, la híper integración y la híper certidumbre, como elementos constituyentes e imbricados de lo que denominamos como híper formación docente.

El gran reto que asumimos entonces fue definir lo que en este trabajo se entendería por híper, hubo críticas que nos abrumaron y más que lapidar esta idea le dio más vida, se afirmó que híper significaba exceso de algo o tener algo de más de lo normal, esto es cierto, pero también lo es que en un contexto como el actual donde las demandas del sistema son tantas y acumulativas y además requieren cumplirse en el

acto, hacen que este sujeto olvide o haga a un lado su proyecto de vida o su misma humanidad y sólo se dedique a cumplir lo que se le solicita, entonces nos asaltó una duda ¿dónde queda el tiempo para reflexionar, discutir académicamente con los compañeros, compartir ideas y materiales, argumentar con los contemporáneos alternativas y posibilidades? al parecer no lo hay para lo anterior.

Precisamente es a este extremismo a lo que hemos denominado híper y si regresamos a la pregunta ¿hoy cómo se entiende la formación docente? se puede decir que hay un serio problema, el discurso proclama la necesidad de lo anteriormente comentado, que la formación docente tenga una base humanista, crítica y analítica la cual le permita tomar las mejores decisiones para sí y para sus alumnos, pero en la realidad escolar y áulica existe la demanda incesante también ya analizada, entonces la formación docente se localiza entre un discurso y una práctica encontradas y la que predomina es la segunda, porque a través de ella es que se contrata, pero también es la que lo mantiene en su trabajo.

Entonces el prefijo híper implica deshumanizar, robotizar, evitar el pensamiento crítico y reflexivo, es negar la posibilidad del crecimiento como docente y como persona, es volverse parte de una maquinaria en la cual si no se funciona se es reemplazado, colocar el híper es a la vez provocación y apertura, dar entender a la sociedad que los docentes estamos siendo absorbidos por un monstruo técnico-instrumental que arrasa con todo vestigio humanitario, pero que además, es que precisamente de aquí mismo y de esta racionalidad es de donde surgen los nuevos docentes.

Entonces al hablar de híper especialización es hacer notar como esto nos introduce a una mercantilización de la formación docente, hablar de la híper actualización es situarnos en un hecho que directamente nos proletariza, introducimos en la híper integración es asumir una racionalidad de la innovación que intenta subsumir a su lógica a los procesos educativos y humanos y hablar de híper certidumbre es

ubicarnos en el imperio de la certeza, en concreto, al dominio de lo anterior es lo que nos lleva a hablar de una híper formación docente.

Por lo escrito hasta aquí, estamos considerando que el híper también ha llegado al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, por lo que se ha convertido en un campo de batalla donde con radicalidad se expresan dos posturas encontradas, al interior de este Instituto se trabajan perspectivas que se fundamenta principalmente en la crítica y la reflexión, donde la parte humana es reconocida y constantemente puesta al frente de su docencia e investigación.

Por otro lado, desde una perspectiva burocrático-administrativa, se busca tener el conocimiento y control sobre todo lo que maestrantes, doctorantes e investigadores realizan, se impone límite de tiempo para hacer una investigación, esto es más marcado en los alumnos, todo lo anterior es justificado afirmando que se efectúa para que exista una eficiencia terminal alta y ser reconocida como una maestría de calidad, tal vez sin darnos cuenta el paraíso académico que le permitió al ISCEEM constituirse en un Instituto reconocido por su alto nivel de profundidad en los temas educativos, poco a poco va siendo dominado por la lógica de la eficacia, la eficiencia y la calidad y en la que hemos caído más que por estar de acuerdo, por dos razones bien precisas, porque es lo que se demanda desde la autoridad educativa y además está de moda.

Para terminar queremos desarrollar algunas ideas que expresan lo que sentimos y lo que nos deja el concluir este trabajo, es cierto que en el actual sistema de ideas se enfrenta a los diferentes a una negación mutua y exista una no aceptación tenaz hacia el error, porque considera a ambas patologías sociales, pero desde la complejidad y la interpretación decimos que si para un yo hay un otro que le limita, estamos seguros, en lo que cabe, que si somos abiertos y tolerantes, ese límite se convierte en una oportunidad y saber que estar en el error también es una posibilidad, lo cual no debe avergonzarnos, porque al reconocerlo significa que hoy somos un poco más sabios de lo que éramos ayer.

Tal sabiduría implica poder aceptar que la realidad tiene múltiples formas de expresarse y el ser humano tiene diversos modos de verla. de manera tal vez intuitiva ha puesto su mirada en la coexistencia del orden y el desorden, se puede decir que la confusión de las múltiples realidades y la ciencia ficción constituyen un mundo en deconstrucción, podemos decir que hemos crecido como seres alimentados por imágenes de catástrofes, en donde el caos ha tenido casi siempre una connotación negativa.

Pero en este trabajo partimos desde una posibilidad positiva del caos, que para nosotros puede permitir también un crecimiento, entonces el final de una realidad ya no es sólo algo virtual, como una amenaza imperdonable, sino que es un hecho cotidiano que muchos docentes aún no alcanzan a percibir, pero que la existencia de algunas otras realidades lo reafirman, dando paso a espectaculares producciones de destrucción de aquello que se consideraba inamovible, a través de esto lo que logramos entender es que muchas veces olvidamos que constantemente estamos sumergidos en nuestros propios desastres, en el caos cotidiano individualizado, que no nos permite tener conciencia del *ethos* en el que nos encontramos.

Podemos decir que al asumir una postura crítica, hermenéutica y compleja al comunicarnos, implica reconocer ese *ethos* pero también lo diverso, lo cual nos lleva necesariamente a compartir los múltiples referentes de la formación docente, ya que al hablar ponemos en acción nuestra forma de concebir el mundo y la de nuestros escuchas, en la cual se sintetizan diversos elementos sociales, económicos, políticos, lingüísticos, etc., que no nos remiten a un único significado, sino que generan una atmósfera de sentidos que varían según la situación, y que los hablantes, en este caso los docentes, tienen la posibilidad de entenderla porque la infieren, la perciben, la comprenden culturalmente, aunque constantemente quizá no les sea posible definir, así, en este juego de construcciones y deconstrucciones, de entendimiento y confusión, de plasticidad matérica y semántica, se inserta la propia actividad del sujeto docente y su formación.

Para concluir podemos decir que la intención de contar con un sentido complejo de la formación docente, es en sí una propuesta para poner sobre la mesa un ejercicio de

disección conceptual: de uso, desdoblamiento y percepción del objeto de estudio, esto es, de su composición y de las interpretaciones que aloja, las cuales no escapan a las que en el contexto nacional se evocan actualmente, estamos ante un ejercicio que tuvo como fin principal dislocar la materia del significado primario, no con el fin de desconocerlo sino para potenciar otros que de manera ordinaria no serían atisbados.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. Educación para la emancipación, Madrid, Morata, 1998.
- Alcalá, Raúl, *Cuestiones de hermenéutica*, en *idem*, *Hermenéutica. Teoría e interpretación*, México, Plaza y Valdés-UNAM, 2002, pp-15-22.
- Alcalá, Raúl, *Sujeto*, en *idem*, *Controversias conceptuales*, México, UNAM, 2004, pp. 103-116.
- Angulo, José Félix, *¿A qué llamamos currículum?*, en José Félix Angulo y Nieves Blanco (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe, 1994, pp. 17-29.
- Ardoino, Jacques, *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Novedades educativas, 2005.
- Arendt, Hannah, *Acción*, en *idem*, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 199-276.
- Bachelard, Gastón, *Epistemología*, Barcelona, Anagrama, 1971.
- Bachelard, Gastón, *La noción de obstáculo epistemológico. Plan de la obra*, en *idem*, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 2010, pp. 15-26.
- Blase, Joseph, *Las micropolíticas del cambio educativo*, Profesorado, *Revista del currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 2002, pp. 1-15.
- Bourdieu, Pierre, *Estructuras, hábitos, prácticas*, en *idem*, *El sentido práctico*, México, Siglo XXI, 2009, pp. 85-105.
- Capra, Fritjot, *Los dos paradigmas*, en *idem*, *El punto crucial*, en <http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/iniciados/Maquina%20del%20Mundo%20Newtoniano.pdf>2012.
- Carbonell, Jaume, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata, 2002.
- Carr, Wilfred, *La distancia entre la teoría y la práctica; Teorías de la teoría y de la práctica*, en *idem*, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 2002, pp. 51-62 y 63-76.
- Carrizales, César, *et al*, *Hermenéutica e investigación educativa*, en *idem*, *Investigación educativa y formación docente*, Centro de investigación educativa, de formación y actualización docente de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca, 1997, pp. 3-20.
- Carrizales, César, *Hiperdesafíos contemporáneos en educación*, en Carlos Ángel Hoyos, *et al*, *Formación pedagógica. La docencia y el presente*, México, Lucerna Diógenis, 2002, pp. 101-108.
- Casarini, Martha, *Acercamiento al currículum*, en *idem*, *Teoría y diseño curricular*, México, Trillas, 2004, pp. 2-35.
- Colom, Antoni, *Complejidad y teoría del caos en educación*, en Miguel A. Santos, *et al*, *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 2006, pp. 17-34.
- Contreras, José, *La autonomía perdida: la proletarización del profesorado; La autonomía ilusoria: el enseñante como profesional técnico; El docente como profesional reflexivo*, en *idem*, *La autonomía del profesorado*, Barcelona, Morata, 1999, pp. 17-33; 63-75 y 76-97.

- Cullen, Carlos, *Introducción. Entre huellas y horizontes. Apuntes para pensar la educación; Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación*, en *idem*, (Coord.), Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación, Buenos Aires, Stella-La cruzía, 2004, pp. 11-14 y 17-45.
- De Alba, Alicia, *Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas*, en *idem* (Coord.), Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación, México, UNAM, 2002, pp. 19-52.
- De Puelles, Manuel, *Problemas actuales de política educativa*, Madrid, Morata, 2006.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari, *Rizoma. Introducción*, México, Ediciones Coyoacán, 1994.
- Días, Raúl y Graciela Alonso, *Integración de interculturalidad en épocas de la globalización*, en *idem*, Construcción de espacios interculturales, Buenos Aires. Mino y Dávila, 2004, pp. 37-42.
- Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo, *Formación docente y educación basada en competencias*, en Ángeles Valle (Coord.), Formación en competencias y certificación personal, México, UNAM, 2009, pp. 76-104.
- Escalante, Fernando, *Introducción: moral pública y orden político*, en *idem*, Ciudadanos imaginarios, México. Colegio de México, 1999, pp. 21-53.
- Escudero, Juan Manuel, *Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico*, en *idem*, Diseño, desarrollo e innovación del currículo, Madrid. Síntesis, 1999, pp. 99-162.
- Espinosa, Alma, *Epistemología y ciencias de la educación: relación, obstáculos y prospectiva*, en Ángel Espinosa, *et-al* (Coord.), Lecciones sobre epistemología y educación, México, Lucerna Diógenes, 2009, pp. 133-142.
- Ezpeleta, Justa, *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, Vol. IX, N° 21, México, COMIE, 2004, pp. 403-424.
- Ezpeleta, Justa, *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa*, en Emilio Tenti Fanfani, (Org.), Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2004, pp. 163-178.
- Fernández, Antonio, *Alabanza de la complejidad: el universo injerárquico*, en Pablo González Casanova y Marcos Roitman (Coord.), Formación de conceptos en ciencias y humanidades, México, Siglo XXI, 2006, pp. 65-86.
- Frade, Laura, *Conceptos teóricos, las competencias en el ámbito educativo*, en *idem*, Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato, México, inteligencia educativa, 2009, pp. 73-105.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 2009.
- Frigerio, Graciela, *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, Ponencia presentada en el Seminario sobre perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000.
- Frigerio, Graciela, *et al*, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*, Buenos Aires, Troquel, 1992.

- Gadamer, Hans-Georg, *Introducción; lo cuestionable de la hermenéutica romántica y su aplicación a la historiografía; Significación de la tradición humanista para las ciencias del espíritu; Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica*, en *idem*, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1996, pp. 23-27; 31-74; 225-276 y 331-458.
- Gadamer, Hans-Georg, *Mito y razón; Mito y logos*, en *idem*, *Mito y razón*, Barcelona, Paidós, 1997, pp. 13-22 y 23-28.
- Gadamer, Hans-Georg, *Sobre el círculo de la comprensión; La incapacidad para el diálogo*, en *idem*, *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme, 1994, pp. 63-70 y 203-210.
- García Perea, Ma. Dolores, *Formación. Concepto vitalizado por Gadamer*, México, Castellanos, 2006.
- García, Rolando, *Introducción general; Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos*, en *idem*, *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Buenos Aires, Gedisa, 2007, pp. 13-38 y 39-69.
- García-Córdoba, Fernando, *et al*, *La problematización*, ISCEEM, Toluca, 2004.
- Gimeno Sacristán, José, *Aproximación al concepto de currículum*, en *idem*, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988, pp. 13-64.
- Gimeno Sacristán, José, *Introducción*, en *idem*, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2009, pp. 9-13.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, *Ley General de Educación*, México, Diario Oficial de la Federación, 16 de noviembre de 2011.
- Górnez, Marcela, *Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico*, en Alicia de Alba (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza y Valdés, 2003, pp. 43-59.
- González Casanova, Pablo, *La comunicación en las ciencias sociales y los conceptos profundos*, en Pablo González Casanova y Marcos Roitman (Coord.), *Formación de conceptos en ciencias y humanidades*, México, Siglo XXI, 2006, pp. 199-271.
- Granja, Josefina, *La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido*, en Alicia de Alba (Coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Plaza y Valdés, 2003, pp. 23-35.
- Graziano, Nora, *Algunas reflexiones en torno a la racionalidad y el sujeto*, en Carlos Cullen, (Coord.), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, Stella-La cruja, 2004, pp. 95-112.
- Guillaumín, Arturo, *Hacia una pedagogía de la complejidad*, en Miguel A. Santos, *et al*, *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 2006, pp. 169-205.
- Gutiérrez, Alfredo, *Edgar Morín y las posibilidades del pensamiento complejo*, en *Revista Metapolítica*, vol. 2, octubre-diciembre, México, Centro de Estudios de Política Comparada, 1998, pp. 643-659.
- Gutiérrez, Francisco, *Educación y complejidad en el intercambio de seres y saberes (grupos autoorganizados de aprendizaje)*, en Miguel A. Santos, *et al*, *Avances*

- en complejidad y educación: teoría y práctica, Barcelona, Octaedro, 2006, pp. 207-225.
- Habermas, Jürgen, *Aspectos de la racionalidad de la acción*, en *idem*, Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, México, REI, 1996, pp. 369-395.
- Habermas, Jürgen, *La modernidad, un proyecto incompleto*, en Hal Foster, *et al*, La posmodernidad, México, Kairós, 1988, pp. 19-36.
- Hoyos, Carlos Ángel, *Formación; Razón técnico-instrumental y educación continua*, en *idem*, Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento, México, Lucerna Diogenes, 2003, pp. 7-28 y 41-50.
- Imbernón, Francisco, *La formación y la profesionalización en la función pedagógica; Conceptualizaciones de la formación y desarrollo profesional del profesorado*, en Vicente Ferreres y Francisco Imbernón (Ed.), Formación y actualización para la función pedagógica, Madrid, Síntesis, 1999, pp. 13-24; 25-34.
- Imbernón, Francisco, *Modelos de formación permanente del profesorado; La resistencia a la formación y el peligro de la proletarización o desprofesionalización del profesorado*, en *idem*, La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional, Barcelona, Grao, 2004, pp. 67-81 y 143-150.
- Lawn, Martin y Jenny Ozga, *Fabricación de identidades en la enseñanza: producción de identidades por y para los docentes en la escolarización estatal*, en *idem*, La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza, Barcelona, Pomares, 2004, pp. 79-92.
- Lyotard, Jean-François, La condición postmoderna, Madrid, Cátedra, 2008.
- Macpherson, Crawford, *Individualismo posesivo y democracia liberal*, en *idem*, La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke, Madrid, Trotta, 2005, pp. 257-269.
- Mardones y Ursua, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante*, en *idem*, Filosofía de las ciencias humanas y sociales, México, Fontamara, 2003, pp. 13-32.
- Mendizábal, Nora, *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*, en Irene Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa, México, Gedisa, 2009, pp. 65-105.
- Meneses, Gerardo, *El problema de la formación*, en *idem*, Formación y teoría pedagógica, México, Lucerna Diogenes, 2002, 53-106.
- Meneses, Gerardo, *Por nuestra escuela*, en Juan Carlos Tedesco, *et al*, Por nuestra escuela, México, Lucerna Diógenes, 2004, pp. 3-11.
- Michel, Guillermo, *Introducción*, en *idem*, Una introducción a la hermenéutica. Arte de espejos, México, Castellanos, 1996, pp. 11-19.
- Mier, Raymundo, *Ilya Prigogine y las fronteras de la certidumbre*, en Revista Metapolítica, vol. 2, octubre-diciembre, México, Centro de Estudios de Política Comparada, 1998, pp. 673-690.
- Mireles, Irineo, *Aproximación teórico-metodológica de la tradición hermenéutica*, en *idem*, Análisis interpretativo del vínculo docencia-investigación en el contexto

- del normalismo en el Estado de México, Tesis de Maestría, México, UNAM/FES Aragón, 1998, pp. 135-149.
- Mireles, Irineo, *et al*, *La educación basada en competencias: entre la performatividad y creatividad del trabajo en las aulas*, en Colegio de profesores de ISCEEM Chalco, Competencias en educación. Reflexiones y propuestas, México, Angelito editor, 2011, pp. 27-41.
- Mireles, Irineo, *La mercantilización de la formación docente en el contexto de las políticas neoliberales*, en Colegio de profesores de ISCEEM Chalco, Temas contemporáneos en educación, México, Angelito editor, 2006, pp. 105-116.
- Mireles, Irineo, *Tradición y modernidad en la educación normal. Entre la continuidad y la ruptura de la cultura normalista*, en Revista Tiempo de Educar, año 3, No. 6, julio-diciembre de 2001, Toluca, UAEM-ISCEEM-ITT, pp.39-61.
- Montero, Lourdes, *Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica*, en Vicente Ferreres y Francisco Imbernón (Ed.), Formación y actualización para la función pedagógica, Madrid, Síntesis, 1999, pp. 97-129.
- Morin, Edgar, *El diseño y el designio complejos; El paradigma de complejidad; Epistemología de la complejidad*, en *idem*, Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa, 2007, pp. 37-84; 85-110 y 135-164.
- Muñoz, Antonio, *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*, en *idem*, Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos, Madrid, Universidad Complutense y Universidad de Manizaba, 2001, pp. 1-15.
- Nava, José Miguel, *El acto cívico como espacio de formación política en el joven preparatoriano*, Tesis de Maestría, Chalco, ISCEEM, 2003.
- Navarro, María, *El final de una tensión esencial: analíticos y continentales. Hermenéutica filosófica y teorías de la argumentación*, en Arbor. Revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura, N° 742, marzo-abril, Madrid, 2010, pp. 321-338.
- Navia, Cecilia, *Incertidumbre y formación*, en *idem*, Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa, Barcelona, Pomares, 2006, pp. 166-203.
- Negri, Antonio, *Alternativas sociales al neoliberalismo*, en *idem*, Movimientos en el imperio. Pasajes y paisajes, Barcelona, Paidós, 2006, pp. 141-167.
- Olivé, León, *Los desafíos de la sociedad del conocimiento: exclusión, diversidad cultural y justicia social*, en *idem*, La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología, México, FCE, 2008, pp. 45-78.
- Palacios, Jesús, *P. Freire: concientización y liberación*, en *idem*, La cuestión escolar. Críticas y alternativas, Barcelona, Laia, 1984, p. 522-556.
- Pansza, Margarita, *Enseñanza modular*, en *idem*, Pedagogía y currículo, México, Gernika, 1987, pp. 37-59.
- Pedraza, David, *Modernidad, globalización y neoliberalismo en la política educativa*, en *idem*, Política de la educación en el México contemporáneo, México, UPN, 2010, pp. 51-128.
- Pérez Ferrá, Miguel, *Aproximación epistemológica a la realidad curricular: necesidad de la teoría del currículum*, en *idem*, Conocer el currículum para asesorar en centros, Madrid, Aljibe, 2000, pp. 83-107.

- Pérez Gómez, Ángel, *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*, en José Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2009, pp. 59-102.
- Pérez Gómez, Ángel, *Enseñanza para la comprensión*, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1998, pp. 78-114.
- Popkewitz, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 1994, pp. 25-58.
- Prigogine, Ilya e Isabelle Stengers, *Introducción. Metamorfosis de la ciencia; El proyecto de la ciencia moderna*, en *idem*, *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*, Madrid, Alianza Universidad, 2004, pp. 29-48 y 51-84.
- Razo, José Antonio, *¿Qué queremos decir cuando decimos formación?*, En *idem*, *La formación del ciudadano en la escuela secundaria*, Toluca, ISCEEM, 2011, pp. 149-158.
- Razo, José Antonio, *Las competencias: más allá de la eficiencia. la conducta verificable y la estandarización*, en Colegio de profesores de ISCEEM Chalco, *Competencias en educación. Reflexiones y propuestas*, México, Angelito editor, 2011, pp. 57-68.
- Roitman, Marcos, *Ciencias de la certidumbre y ciencias de la incertidumbre*, en Pablo González Casanova y Marcos Roitman (Coord.), *Formación de conceptos en ciencias y humanidades*, México, Siglo XXI, 2006, pp. 261-280.
- Sagastizabal, María de los Ángeles, *Hacia la construcción de una mirada compleja*, en *idem*, (Coord.), *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*, Buenos Aires, Noveduc, 2006, pp. 72-106.
- Sánchez Puentes, Ricardo, *Transmitir el oficio mismo de generar conocimientos científicos*, en *idem*, *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2004, pp. 125-171.
- Schutter, Anton de, *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, México, Crefal, 1986.
- SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, Publicado en El Diario Oficial de la Federación, 19 De Mayo De 1992, http://www.snte26.org.mx/documentos/Acuerdo_Nacional_Modernizacion_Educacion_Basica.pdf
- SEP, *Introducción*, en *idem*, *Programas de estudio. Primer grado. Educación básica. Primaria*, México, SEP, 2009, pp. 11-19.
- SEP, *Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación primaria*, México, SEP, 2002.
- SEP, *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, 2009, pp. 7-50.
- SEP-SNTE, *Alianza por la Calidad de la Educación*, 1 de julio de 2008, pp. 3-10.
- Tenti, Emilio, *Políticas educativas contra la exclusión social y cultural*, en Juan Carlos Tedesco, *et al*, *Por nuestra escuela*, México, Lucerna Diógenis, 2004, pp. 73-95.
- Terrén, Eduardo, *Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-

- diciembre, N° 36, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2004, pp. 189-214.
- Torres, Jurjo, *El favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva; Naturalización de lo individual recurriendo al innatismo*, en *idem*, Educación en tiempos del neoliberalismo, Madrid, Morata, 2007, pp. 145-163 y 164-184.
- Torres, Jurjo, *El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión*, en Juan Carlos Tedesco, *et al*, Por nuestra escuela, México, Lucerna Diógenis, 2004, pp. 57-71.
- Vasilachis de Gialdino, Irene, *La investigación cualitativa*, en *idem*, Estrategias de investigación cualitativa, México, Gedisa, 2009, pp. 23-64.
- Velasco, Ambrosio, *Sujeto, mundo y tradición*, en Mariflor Aguilar (Coord.), Límites de la subjetividad, México, UNAM-Fontamara, 1999, pp. 155-165.
- Vitar, Ana, (Coord.), *et al*, Políticas de educación. Razones de una pasión, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- Willis, Paul, *La metamorfosis de mercancías culturales*, en Manuel Castells, *et al*, Nuevas perspectivas críticas en educación, Barcelona, Paidós, 1994, pp. 166-206.
- Winch, Peter, *La naturaleza de la conducta significativa*, en *idem*, Ciencia social y filosofía, Buenos Aires, Amorrortu, 1990, 56-57.
- Yurén, María Teresa, *Investigación educativa y formación de docentes*, en *idem*, Formación, horizonte al quehacer académico, México, UPN, 1999, pp. 63-79.
- Zambrano, Armando, *Educación y formación*, en *idem*, Formación, experiencia y saber, Bogotá, CEM, 2007, pp. 31-81.
- Zemelman, Hugo, *La totalidad como perspectiva del conocimiento; Organización metodológica del descubrimiento*, en *idem*, Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad, México, IPN-UNU, 2009, pp. 127-183 y 185-210.
- Zorrilla, Margarita, *et al*, *Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México*, en Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2006, Vol. 4, N° 4e, pp. 113-127.

