

41025
SI

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**Escuela Nacional de Estudios Profesionales
Aragón**

Tesis: LENGUAJE, PENSAMIENTO E IDENTIDAD PEDAGÓGICA.

Una mirada al sujeto pedagógico del presente.

PARA OBTENER EL GRADO DE:

Licenciada en Pedagogía

PRESENTA: REYNA URBINA SONIA.

ASESOR: Mtro. Ángel Rafael Espinosa y Montes.

San Juan de Aragón México 2003.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**TESIS
CON
FALLA DE
ORIGEN**

SER Y NO SER. EN ANÍ, EL DILEMA.



Me despierto cada mañana preguntándome que significa ser pedagoga y parece que la respuesta día con día se hace más confusa, no visible, poco entendible y quizá difícilmente comprensible, le pregunto a mi entorno con la duda constante, con el pensamiento lleno de ansia por conocer, con la mirada perdida, con mi lenguaje decible y no decible, con mi cuerpo deseoso de ser conocido y reconocido.

Esperando tal vez con ello que mi entorno me de más pistas de lo que significa ser pedagoga pues creo que en él la respuesta puede aclararse y hacerse visible. Sobre todo cuando es de él de donde recibo los elementos que me van definiendo. Pero la tristeza se desborda en mí cuando observo que el medio no responde a mis interrogantes porque la ignorancia lo embarga cegándolo frente a lo que puedo ser, parece como si se hubiera perdido en discursos vanos, siniestros, caóticos, discursos que incluso se les piensa como envueltos en la costumbre, en la repetición o en el cinismo del aislamiento social que se vive.

Entonces como reconocer lo que soy cuando las frases siguen repitiéndose igual, cuando en cada instante se plantean más huecas, cuando el imaginario sigue transitando en discursos en donde los pedagogos vivimos en la apariencia de estereotipos, creencias, prototipos, conformándonos como maniqués desde la infancia hasta el día en que se muere. Es así como morir ahora parece hacerse necesario pero esencialmente para renacer, para comenzar a ser otra, para ser distinta a lo que fui. Esto parece ser ahora mi salvación para no perderme como sujeto de pedagogía en lo cotidiano y para recuperar en la utopía el lenguaje Y UNA FORMA DE SER PEDAGOGA que ni mi cuerpo, ni mi pensamiento han conocido porque nunca les fue enseñado pero que como una necesidad claman en mí comience a ser creado.

Este resulta así un momento propicio para decirte:

Gracias por haber estado conmigo, por ser partícipe de uno de los tantos triunfos que he construido en mi proyecto de vida formativa. No necesito decir tu nombre, tu sabes que me refiero a ti, una de las muchas personas que hay a mi alrededor y que apoyo siempre esta grande, muy grande utopía que hoy cierra un ciclo pero que abre otros que me convocan a imaginar, desear y trabajar por otras utopías que me den razón de ser en el tiempo-espacio en el que existo en tanto soy, pero que soy, en tanto formación.

Sonia Reyna Urbina.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE.

Prólogo.	p. 4.
Justificación.	p. 6.
Objetivos.	p. 8.
Tesis o Supuesto teórico.	p. 9.
Metodología.	p. 11.
Acercamiento al problema.	p. 20.
Problematicación.	p. 23.
Marco Teórico de Interpretación.	
1. Nostalgia de un pasado perdido.	
1.1. Génesis del pensamiento y lenguaje de un sujeto desconocido: En La conformación de un nuevo imaginario social.	p.38
1.2. Ruptura de lenguajes, pensamientos e identidades: los sentidos míticos de la formación.	p.52
1.3. Configuraciones histórico – culturales de los sujetos modernos.	p.58
1.4. Simbolismo y lenguaje en las redes sociales de la modernidad: El anuncio del relato pedagógico posmoderno.	p.68
1.5. Hacia nuevos modelos de relaciones de pensamiento y lenguajes.	p.79
2. Una mirada al Lenguaje, Pensamiento e Identidad de los Sujetos pedagógicos del presente desde su propia narrativa.	
2.1. El pedagogo narrador de su propia experiencia pedagógica: – Primer acercamiento. – La inducción. – Las mediaciones.	p. 90 p. 93 p. 101
2.2. Una mirada a lo cotidiano.	p. 114
2.3. Sujeto no real y desconocido para la otredad en un ámbito pedagógico.	p.127
2.4. Crisis del sujeto: los sentidos de la formación y de la intervención.	p.144
2.5. Sentidos, contrasentidos, hábitos, violencia simbólica, dogmatismos, cultura e imaginarios pedagógicos cotidianos.	p.152
2.6. Pensamiento, lenguaje e identidad de los pedagogos en el imaginario social.	p.159
2.7. Pedagogías y pedagogos: Utopías, inquietudes y cuestiones inconclusas del Presente.	p.171
3. Momento de Intervención en la Especificidad Histórica.	
3.1. La formación de los coordinadores: la Proyección de la Pedagogía en el curso de Inducción.	p.184
3.2. El curso de Inducción: el acercamiento de los Sujetos a la Pedagogía.	p.190
Perspectiva final: El Cierre.	p.195
Anexos.	p.197
Bibliografía.	p.198

PRÓLOGO:

El siguiente trabajo se plantea como un acercamiento a una inquietud del presente que con un largo camino en el pasado preocupa, desconcierta y emana perspectivas de reflexión y de cuestionamiento en la pedagogía. Inquietud que se hace latente con un alto grado de preocupación al ver de parte de la realidad que se vive hoy en día en el ámbito pedagógico, una locura, pero no una locura de formación sino más certeramente como una formación de locura que entrelaza ambigüedades y contrasentidos que confunden, paralizan y rigidizan los pensamientos haciendo más simple el lenguaje y por ende, la identidad de lo que se relata son y de los que están en el camino de ser, los pedagogos.

La preocupación y quizá un tanto la angustia me llevan a escribir y a pensar en algo que mínimamente ha sido pensado especialmente en el campo de la pedagogía y que tiene que ver por un lado, con la epistémé de la pedagogía, de lo que se dice es hoy o tiene que ver con ella, así mismo, con la epistémé del pedagogo de cómo se asume, se cree y se piensa el sujeto dentro de la pedagogía en el entorno cotidiano actual y por tanto, de cómo se establece el vínculo del sujeto con la pedagogía, los sentidos o contrasentidos pedagógicos, las rupturas, construcciones y deconstrucciones que a partir de dicho vínculo se conforman conformando así diversidad, homogeneidad, posibilidad o potencialidad en los sujetos pedagógicos, etc.

La pregunta de qué somos, qué es la pedagogía y el vínculo de los dos aspectos es algo muy común que se escucha en algunas aulas o en los pasillos cada semestre por maestros y por alumnos. Pero la pregunta en realidad me parece no ha sido pensada o reflexionada en toda su complejidad o quizá se ha hecho desde miradas reduccionistas o desde todo tipo de miradas. Lo interesante es que no todo está dicho y ahí es donde este proyecto recobra posibilidad, la viabilidad la tendrá que conformar a medida que se construye teóricamente y se confronta con la realidad. Así, el atrevimiento es a plantear desde una epistémé interpretativa y comprensiva, un problema que en su inocencia esconde la perversidad con la que ha llegado a ser lo que es en el presente y que se evidencia en los estudiantes de pedagogía de la ENEP- Aragón que como especificidad histórica permiten hacer un recorte de lo que implica hablar de la pedagogía y por ende, del lenguaje, pensamiento e identidad de los sujetos que hoy en día le dan sentido y razón de ser a las pedagogías y sentido a lo que son ellos mismos.

Partiendo de ello el trabajo será planteado a partir de tres momentos: El primero de ellos se adentra a una nostalgia, sí, a la nostalgia de un pasado perdido que nos dio identidad pero que en la colonización tomó otras vertientes conformando una identidad que identificada con la pedagogía, habla un lenguaje y hace hablar desde pensamientos pensados y diseñados de antemano en el imaginario por diversos dioses o por diversos relatos. En este apartado se hará asimismo, una confrontación con el mundo de occidente creador de sentidos pedagógicos y de identidades para el pedagogo mexicano. Sentidos que le conforman un pensamiento y un lenguaje desde cierta epistemología que irradia y proyecta a vertientes Postmodernas, en donde la pregunta por el sujeto se nulifica cada momento más en tanto rupturas y confrontaciones de sentidos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el segundo momento se plantea necesario adentrarse a la génesis o al apocalipsis pedagógico al que se enfrenta el pedagogo en el entorno cotidiano y que lo esta llevando a ser lo que es o a seguir siendo el esclavo de Grecia, del progreso, de la performatividad, etc., pues el pensamiento y el lenguaje cada vez lo identifican más pero ahora con un esclavo o servidor de los otros porque se comienza a pensar a partir de ellos: como el que guía, conduce, forma, orienta, capacita, recluta gente, da clases, elabora planes y programas. Un sujeto de discurso y de prácticas ambiguas que transita por la caverna – lo pensaría Platón – y que por momentos pareciera que no vive la pedagogía, pues frente a ella camina sin querer dar cuenta del conocimiento que está construyendo, de la forma en que lo está haciendo, del contacto que tiene frente a ella, de los cambios que le proporcionan las mediaciones, de los sentidos que estas le dan a su pensamiento y a su lenguaje. Mediaciones a las que por momentos les parece un tanto irrelevante la comprensión y el reconocimiento de lo pedagógico y por ende del sujeto que se encuentra en caminos de formación. Esto para recuperar de los relatos o metarrelatos y de las mediaciones al sujeto de pedagogía a partir del imaginario que conforma su pensamiento, los significados lingüísticos y la identidad que le va dando sentido y que se hace decible a través de su propia vivencia. Vivencia que precisa ser confrontada con los discursos pensados y diseñados por la otredad y con los sujetos reales que están siendo perdidos en confusiones y sin sentidos en los discursos y en las prácticas cotidianas.

Pero recuperarlo para poder llegar a un tercer momento que tiene que ver con el planteamiento de una propuesta teórica ante una necesidad que me involucra y que solicita no de respuestas a priori o a posteriori, sino de intervenciones pedagógicas de los mismos pedagogos. Pedagogos que por las mediaciones que tenemos enfrente no estamos aprendiendo a ver a la pedagogía como una forma de vida y en ella y con ella a pensar y a recuperarnos como sujetos frente a la amnesia histórica creada. En este sentido, este trabajo como inquietud personal no pretende plantear verdades absolutas pues esa no es su pretensión, quizá la intención sea concretizar y evidenciar una realidad pedagógica desde la propia vivencia de los sujetos, desde su propio acercamiento con la pedagogía, su propio pensamiento y lenguaje, evidenciar asimismo, las rupturas y los obstáculos epistemológicos que los llevan a pensarse de una o de otra manera y asumir de diversas formas su práctica pedagógica, para así concretizar un sujeto que se está perdiendo en los discursos imaginarios no haciéndose real y posible en la realidad cotidiana. Sujeto frente al cual la utopía de recrear la pedagogía es posible y de recrearla como vivencia cotidiana en su sentido práxico.

Así, éste proyecto se plantea como un acercamiento a planteamientos pedagógicos que invitan al lector cualquiera que sea éste, a pensar una realidad que se sabe, se conoce, que suena ya un tanto familiar, pero que por lo familiar que es parece no encontrarse ningún obstáculo epistemológico para con los sujetos que ingresan a éste ámbito, ámbito que media de tal manera que les genera rupturas que los confunden, que los desquician, que los desmotivan, que los quietizan o que los llevan a buscar o a construir en la desesperanza, en la soledad y en caminos utópicos que por sí mismos se ven obligados a reconocer cuando se reconocen frente a los otros, su propio acercamiento con la formación. Acercamiento sujeto – objeto que es necesario comprender a partir de los discursos de los propios sujetos de la pedagogía para hacer visible y decible el pensamiento, el lenguaje y por tanto la identidad que se está perdiendo, la que se resiste, la que se conforma en lo cotidiano y por lo cotidiano y la que rompe con el silencio habitual. Identidad a la que le está faltando el reconocimiento de sí y de los otros.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

JUSTIFICACIÓN

Comprender lo que son, lo que están siendo y lo que con la pedagogía están diciendo y haciendo los pedagogos a partir del imaginario social que se está construyendo alrededor de ellos desde pensamientos y lenguajes que juegan en la diversidad entrelazándose uno al otro, se muestra como una necesidad apremiante sobre todo cuando se observan cada vez más situaciones que preocupan y que emanan no sólo de los sentidos o direcciones que le están dando a la pedagogía, sino incluso y aquí lo preocupante, a ellos mismos. Por tal razón es que trabajar el sentido de la identidad que los pedagogos están construyendo o repitiendo en habitus como trabajo diario se plantea no sólo como necesario de ser pensado, sino como necesario de ser repensado desde perspectivas filosóficas dado que desde la Filosofía es posible construir una actitud crítica y reflexiva frente a una realidad en donde pensar se está volviendo más que un trabajo cotidiano, parte importante de la plusvalía, pero incluso y quizá igual de importante, desde perspectivas pedagógicas que emanen de la formación la cual le da esencia y razón de ser a la pedagogía.

Planteado y precisado lo anterior se hace imprescindible señalar que el vínculo de la pedagogía con la Filosofía se conforma a partir del logos, pues éste conjuga pensamiento y lenguaje lo que le da razón de ser tanto a una como a otra, aunque en este momento dicho vínculo se encuentra en tensión, como en tensión o en estado esquizoide se encuentran los pedagogos debido a que la pedagogía desde lo que se piensa hoy como formación se encuentra en diversas direcciones en donde algunas de ellas no hacen más que callar el logos, el lenguaje, haciendo lo hablar con la cientificidad y la técnica y con las actividades rutinarias y sin sentido claro. Lenguaje que habla pero sólo para hacer innecesario e inútil la presencia de la Filosofía, de la reflexión, de la crítica y de la postura ético - política en la cotidianidad. La inutilidad con la que se está observando el sentido de la Filosofía en la pedagogía la está llevando a no crear una Epistème o construcción interpretativa y comprensiva, que acerque a la posibilidad de conformar en el diálogo otro lenguaje y que se haga decible por los pedagogos en los discursos y en las prácticas pedagógicas, sino a reproducir, a no propiciar el pensamiento sino la rigidez de éste, a no invitar a la imaginación sino a la repetición y a la acumulación de saberes, - aunque afortunadamente no en todos los pedagogos- y ahí la utopía.

Por lo que frente a ello y frente a espacios cada vez más cerrados los pedagogos en su mayoría parecen conformarse en un proceso ecléctico de conocimientos que desde el sentido común, la doxa, la opinión y las creencias median su identidad y no hacen más que confundirlos respecto a lo que es la pedagogía, a lo que son y a lo que harán de y con la pedagogía. Imagen confusa que se sigue reflejando desde el pensamiento hacia el exterior. En este sentido, trabajar el objeto de estudio de esta investigación que tiene que ver con *“ el lenguaje, el pensamiento y la identidad pedagógica ”* desde la hermenéutica y en el campo de las Ciencias Humanas con la Filosofía en un análisis histórico que articule en la formación el pensamiento o el imaginario del sujeto de pedagogía mexicano de la ENEP- Aragón y la conquista de éste, se plantea valioso e importante porque se trata de interpretar críticamente en un sentido práxico desde redes conceptuales las categorías de sujeto, formación y cultura, como parte de la problemática que nos da razón de ser como mexicanos y como pedagogos, para no caer en los procedimientos rigurosamente trabajados en la univocidad, en las verdades que absolutizan el conocimiento y que obstaculizan el camino de la interpretación.

Pero la interpretación esencialmente con un sentido comprensivo, como una forma de razonamiento diferente que acerque a planteamientos a partir de los cuales el sujeto de pedagogía se piense como necesario por la otredad, esencialmente cuando el pensamiento, el lenguaje y la identidad pedagógica es algo que esta ahí, que muchos lo han observado, que emana nuestro ser, que se lleva en la sangre, que nos lleva a escribir, a pensar, a tener algo que decir en los discursos y en las prácticas, que se mueve en continuos juegos dialécticos, que nos vincula subjetivamente con los otros y en dicho vínculo nos lleva a entablar consensos y comunidades lingüísticas, que se vive como algo cotidiano, como una especie de rutina o de habitus cotidiano que en diversos espacios manifiesta síntomas y que nos alerta pero que poco ha sido reflexionada por los pedagogos que frente a ella están pero sólo en presencia y en dicha presencia simulan preocupacion atendiendo las partes que le van dando forma a la pedagogía pero no a la esencia que le da vida y razón de ser, tanto a la pedagogía, como a los mismos pedagogos que de cara a cara con ésta hacen una lectura mínima en torno al lenguaje que habla desde el pensamiento.

Lectura que poco se analiza aunque ésta les plantee muchas interrogantes y solicite no de respuestas sino de intervenciones viables y posibles en el Collage social que ha conformado un antología de saberes, de identidades, de pensamientos y de lenguajes que se entrelazan para decir todo y no decir nada, para hacer algo o no hacerlo, para creer en todo o para no creer, para callar o silenciar al que tiene algo que decir diferente a lo ya dicho o al menos para decir algo que muchos prefieren callar. Frente a esto los acercamientos a su deconstrucción para su reconstrucción es algo que no puede dejar de observarse y de problematizarse, sobretudo cuando la pedagogía está frente a los pedagogos y se muestra solicitante de una actitud interventiva, cuando es algo que de manera importante le incumbe a los pedagogos, mismos que necesitan hacerse cargo de la pedagogía, de lo que son y de lo que hacen, así como de la deconstrucción de su episteme, de la reconstrucción de ésta; pues se le ha dejado colonizar por la diversidad de discursos que históricamente se han conformado colonizando el pensamiento, para con ello y a partir de ello decir y hacer cualquier cosa a la que incluso se le llama pedagógica.

Por tanto, es menester señalar que ante la importancia e inquietud que precisa sobretudo personal trabajar con un objeto de investigación pedagógico, sociológico, cultural, histórico y didáctico, etc, ya señalado anteriormente, es porque se considera de cierta manera que se requiere retornar a los discursos que nos dicen lo que fuimos para ser otros, pero no para perdernos en el retorno y terminar por no saber ni lo que fuimos ni lo que estamos siendo, sino para en él recuperar el yo del presente que piensa y en el pensamiento crea el lenguaje recreándose en él, recuperar el ser subjetivo y objetivo, la mismidad y aquello que nos dio esencia y que invita a imaginar luchas y resistencias frente a pensamientos y lenguajes del exterior. Recuperar así mismo el momento de ruptura en el que se da paso o se transita a formas de pensar que en el lenguaje crean subjetividades e imaginarios; ello a partir de recuperar al sujeto real que no ha sido recuperado y que en sí mismo tiene que recuperar el diálogo pedagógico, su capital cultural y su sentido de ruptura para dar apertura a razonamientos diferentes. De ahí que no se pretende establecer una verdad sino más bien construir un discurso teóricamente y desde los propios sujetos que intente acercarse a lo que son para hacerlo visible y objetivo en la escritura y en la intervención teórica y para co- implicar al lector a imaginar y crear más allá de lo expuesto y expresado aquí.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

OBJETIVOS¹

PROPÓSITO PRINCIPAL: Recuperar a los sujetos de sí mismos en la narrativa Pedagógica, en su historicidad, en los discursos, mediaciones, cotidianidad, para confrontarlos a través de un texto teórico en donde los criterios metodológicos se establecen a partir de las categorías: sujeto, formación y cultura, con la intención de interpretar y hacer comprensible el imaginario pedagógico y en él, los sentidos de identidad pedagógica que en el presente, en la alteridad le hacen ser, saber y hacer a los pedagogos. Recuperarlos para en el texto mismo convocarlos como sujetos pedagógicos a pensar más allá de la lectura, la intervención en el lugar pedagógico en donde se están colocando.

MOMENTO 1. La Construcción Teórica.

● Analizar a partir de sentidos teóricos la formación del campo discursivo, del pensamiento, del lenguaje y de la identidad pedagógica en México, a fin de identificar problematizaciones y rupturas desde su colonización Europea, que den lugar en el presente a la construcción de un objeto pedagógico en cuya relación se encuentre el sujeto y la formación.

MOMENTO 2. La Confrontación e Interpretación de la realidad.

● Confrontar a partir de un estudio arqueológico e interpretativo en el presente, las historias pedagógicas de los sujetos de la Enep – Aragón con el discurso teórico, para recuperar el pensamiento, el lenguaje y la identidad que están asumiendo en la realidad cotidiana los pedagogos, para que se pueda realizar el esbozo de lo que van siendo y de lo que están haciendo con la pedagogía en el presente en los discursos y en la practicas.

MOMENTO 3. La Intervención.

● Diseñar a partir de los discursos teóricos y del análisis interpretativo una propuesta teórica que aporte ejes de análisis para los pedagogos, que los lleven a reflexionar en un primer momento respecto a lo que son y a lo que pueden ser desde el primer contacto que establecen con la pedagogía, para en un segundo momento complicarlos desde la lectura de la realidad pedagógica con el trabajo discursivo, práctico y utópico que se puede conformar en la diversidad pedagógica.

¹ Se alude a los objetivos porque se piensa que éstos como puntos de referencia o señalamientos permitirán darle sentido al vector epistemológico que es la teoría en la construcción del objeto de estudio planteado en esta investigación, en el momento empírico y en la confrontación continua de la teoría con la realidad, para que en el momento no final o de conclusión, sino de análisis interpretativo que se explicita a partir de la confrontación de las construcciones conceptuales con el sujeto de pedagogía del presente, cierre de cierta manera con esta investigación, investigación que se plantea presuntuosa pues espera que a partir de ella se puedan conformar caminos de posibilidad, de confrontación y de construcción de otras investigaciones que se proyecten hacia la intervención.

TESIS O SUPUESTO TEÓRICO.

Construir un objeto pedagógico se muestra un tanto complejo esencialmente cuando se alude a un ámbito en donde se vislumbra un sentido formativo que enloquece pero no con una locura que conjuga formación en el sentido amplio de la palabra y que implica conciencia, reflexión, creatividad, imaginación, interés e intervención, sino con una locura que en perspectivas desmotivantes, paralizantes, rígida o enclaustra el pensamiento, el lenguaje y la identidad pedagógica llevando con ello a los pedagogos a situarse en una formación que termina por enloquecerlos en la confusión, en el caos, en caminos oscuros y esquizoides. Formación que emana de perspectivas pensadas y diseñadas frente al requisito del deber ser, de la performatividad, de las recetas de cocina o del entretenimiento, de pasar el rato, de tener algo que hacer, como una ocupación juvenil o como una no decible paralización al ocio, formación enraizada en una amnesia histórica que quietiza o anonima desde los relatos y metarrelatos haciéndose manejar y entender en la creencia y en la opinión del sentido común y anulando con ello o desvaneciendo la capacidad de conciencia en torno al pensamiento, al lenguaje y a la identidad de los pedagogos.

En este sentido la tesis que se sostiene es que lo que está perdiendo sentido y creación es el lenguaje, el pensamiento y la identidad de los pedagogos, dado que la conquista y ya no solo española que se vive en este momento es ante todo del pensamiento, del imaginario y por tanto del lenguaje, conquista a partir de la cual los sujetos sean pedagogos o no, están siendo encaminados a realidades de fractura y pérdida de conciencia respecto a lo que fueron, son y están siendo a partir de las diversas mediaciones con las que tienen contacto. Mediaciones a partir de las cuales se termina por hacer evidente que el obstáculo epistemológico más fuerte que él pedagogo tiene, es sí mismo, su lenguaje y su pensamiento pues es quien lucha, resiste o simplemente se justifica en las creencias contra sí mismo para no pensar, para no crear ni crearse en el lenguaje o para conformarse en una Episteme o construcción posmoderna de la opinión, de la creencia y de la imagen dando con ello ruptura al propio logos que en la conquista le oferta un pensamiento de segunda, de perdedor, de conformista, de conquistado, más que de conquistador, de dependiente y enaltecedor de los discursos y de las prácticas del mundo conquistador, de abstracciones simples, de opiniones sencillas y de infinitud de creencias. Mundo conquistador que con las mediaciones le diseña una identidad a partir del lenguaje que habla enmarcándolo en una antología de ficción que oculta al sujeto y por tanto el yo que ya desde la conquista empezó a ser derrotado y a no ser tan consciente de su propia consciencia

Episteme a partir de la cual los sujetos se están conformando con cualquier sentido con el que gire su ser, por ende, su pensamiento y su lenguaje. Sentido que mediado por la institución, maestros, planes etc., los lleva a sobrevivir más que a construir conocimiento y a construirse a sí, a reducirse a tener una información que les desinforma, a uniformarse en la diversidad teniendo cada vez menos capacidad de abstracción y de comprensión respecto a lo que leen, a no tener necesidad de construir la realidad o de imaginarla diferente, a conformar un pensamiento infantil, a conformarse como sujetos mínimos para hacer de la pedagogía una información archivada en copias y no una realidad intelectual de práctica potencial o de quehacer práxico.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A no descomponer epistemológicamente los discursos y las palabras de la otredad, a sobrevivir desde lo cotidiano a las mediaciones que fragmentan su pensamiento y que hacen simple su lenguaje y que los hacen sentirse bien en una cultura de la ignorancia y no del intelecto, cultura que los lleva a no romper el cordón umbilical para dar paso a los sujetos de pedagogía, sujetos de diálogo que le dan cabida a la razón y al capital cultural de la pedagogía. Los está llevando asimismo a no construir en la potencialidad de las relaciones el conocimiento sino a repetirlo o describirlo, para no "ser" a partir de la relación con él, haciendo del conocimiento una doxa epistémica y no un conocimiento argumentado y de realidad práctica. Incluso los está llevando a conformar un pensamiento que mira la realidad aparente desde una mirada que entra en crisis, creándole inseguridad al pedagogo, un pedagogo que no tiene una identidad sino identificaciones con las pedagogías y ello ya muy generalizado por lo que no la defiende frente a los otros ni frente a sí mismo, cerrándose así en un círculo cotidiano en donde no quiere pensar y en donde opina de algo que ni él conoce, de la pedagogía, un círculo en donde cada cual construye su propia concepción pedagógica desde la creencia y desde la opinión y en donde se repite cualquier discurso y en donde se realiza cualquier práctica.

Quizá el problema central es que frente a lo señalado el pedagogo no ha podido construir la Episteme de la pedagogía y por tanto su identidad en tanto diferencia, porque su pensamiento y su lenguaje se encuentran en los términos señalados y tal vez porque las mediaciones no lo han permitido. Mediaciones que terminan por enloquecerlos en formaciones ambiguas, de amnesia pedagógica e histórica frente a lo que están siendo, a lo que son y a las identificaciones del exterior que los sitúan o mantienen en una crisis de adolescencia que quiere seguir bajo la tutela o en una crisis de identidad, identidad que no se conforma como tal mientras permanezca en las identificaciones cotidianas que para el caso del pedagogo, son psicológicas, sociológicas, biológicas, antropológicas, de la doxa, de la opinión o en todo caso de la creencia. Identificaciones ante las cuales no se hace comprensible el divorcio existente entre el objeto pedagógico y la práctica pedagógica; divorcio de confusión para ellos como hijos de la pedagogía que termina por inclinarlos hacia un lado o hacia el otro pero no convencidos ni por tanto seguros de los discursos y de las prácticas que tienen que hacer y de lo que ellos en la posibilidad pueden ser.

Confusión que les cierra la mirada ante el proyecto utópico de crear a la pedagogía y que los lleva a formarse como amnésicos de ésta, así como de la relación en donde ellos como sujetos parecen estar siendo modificados con discursos e imágenes por el objeto desde una Episteme premoderna, moderna y posmoderna que ha conquistado el pensamiento y el lenguaje enmarcándolos en un panorama de tensión que los hace ver como irrelevantes en los discursos de formación que se están planteando y ante los cuales no parece hacerse evidente la ruptura, la deconstrucción y por ende la construcción ni de la pedagogía, ni por tanto del pensamiento y del lenguaje que le dan identidad a algunos pedagogos en sus discursos teórico - prácticos. Así, la esclavitud en la conquista de lo cotidiano comienza hacer del pensamiento y del lenguaje una Episteme que en la apariencia nulifica la idea de un sujeto conquistador y creador de sí y de su formación. Para dar pie a ciertos sujetos que en la apariencia simulan y justifican formarse ante la tutela de los otros. Por lo que la pregunta con la que se cerraría con lo expuesto y que alude al porvenir pedagógico es esta ¿ será que el primer acercamiento como mediación a lo pedagógico, es el primer elemento que perturba la potencialidad utópica de un sujeto de creación? Ello lleva indiscutiblemente a construir la problemática.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

METODOLOGÍA

El objeto de estudio entendido éste como " *Lenguaje, Pensamiento e Identidad pedagógica* " desde una mirada al sujeto pedagógico del presente, se encuentra inmerso dentro de una multiplicidad de factores que interrelacionados lo complejizan y que lo llevan a requerir de acuerdo a su estructuración de una metodología que a través de su apertura le garantice una constante adecuación y maleabilidad ante la riqueza infinita de la realidad social que continuamente crea al hombre pero que al mismo tiempo es quien la crea, así como al objeto de estudio expuesto aquí.

Se hace referencia a lo anterior porque se parte de la idea de que la metodología requiere ante ello de ciertas posibilidades de riqueza de construcción y de reconstrucción que la lleven a darle forma y proyecto al objeto de esta investigación, siempre y cuando éste sea planteado y contemplado de manera flexible a través de una metodología epistémica que como la estructura general que es, articule categorías o conceptos con las teorías, los métodos y las técnicas como un todo relación.² Un todo relación que permita articular la problemática planteada a la construcción del objeto y al momento de confrontación de éste con la realidad.

En este sentido se hace necesario y por tanto indispensable precisar, que la metodología³ es entendida de acuerdo con el maestro Gerardo Meneses como la que " *constituye un espacio en el que se intersectan la teoría, el método, y las técnicas. Pero esta intersección no es únicamente un agregado que hace sofisticado nuestro quehacer de aproximación a la realidad, sino un auténtico eje integrador y articulador de los elementos planteados.*"⁴ Eje articulador en cuya pretensión se encuentra articular el discurso teórico al discurso práctico que en la realidad se vive a través de los sujetos que son los actores principales y que en la creación le dan dirección al discurso y a la práctica y por ende así mismos, es decir, a su identidad.

² El todo relación desde la perspectiva de Ricardo Sánchez Puentes es aquello que se encuentra " rigurosamente articulado y que consiste en un proceso de producción de conocimientos nuevos, así como en sus productos, histórica y geográficamente situados para cuya realización se requiere tanto de un rigor disciplinado como de una audacia creadora. " Sánchez Puentes, Ricardo." La investigación Científica en Ciencias Sociales" en *Revista Mexicana de Sociología*. Los desafíos de la educación. No. 1/ 84, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, enero - Marzo de 1984, p. 129. Por ello, situar a la investigación como un todo articulado implica un esfuerzo significativo por construir la reconceptualización en la que esta investigación se coloca pero no de manera fragmentada porque implica darle sentido al objeto de estudio de manera integral.

³ Los problemas que se enfrentan en el ámbito del conocimiento sobre todo en las Ciencias humanas permiten cuestionar este espacio social, espacio en donde hay una tarea importante pero no es una tarea que se resuelva sólo con los discursos. Hay que resolverlo en el plano metodológico, ahí es donde están los grandes tropiezos porque cuando se habla de una reconstrucción del objeto o de la reconstrucción del fenómeno supone asirse a una forma de organización del conocimiento que no se limite estrictamente al ámbito de las disciplinas aisladas que no hacen sino expresar la fragmentación de la realidad. Por lo que se plantea como necesario sobre todo en el plano epistémico comenzar a leer con ojos diferentes desde la interpretación para poder ver ciertas convergencias en el conocimiento y en la construcción de éste.

⁴ Meneses Díaz, Gerardo. Et. al. **El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas**. Ed. Lucerna Diogenes, 1999, México, p. 112.

Conviene señalar desde ahora que el nivel de reflexión de los discursos se plantea desde sentidos epistémicos, entendiendo la epistemología como ese “ estudio crítico a posteriori que versa sobre los principios, las teorías, las hipótesis, los métodos y las técnicas de investigación...[]La epistemología consiste más bien en el estudio de la naturaleza y posibilidad del conocer, en la descripción de los tipos de conocimiento, así como de sus características específicas y de sus respectivos criterios de verdad.”⁵ Y no como la que fundamenta el quehacer científico desde la linealidad plena del positivismo. Sentidos epistémicos a través de los cuales se puede recuperar nuestra historia desde el interés actual por el pensamiento, el lenguaje y la identidad pedagógica de los sujetos.

Esto esencialmente porque se trata de explicar en la comprensión,⁶ en que consiste la identidad de los pedagogos desde la conformación histórica de ésta, así como del pensamiento y del lenguaje. Para lo que se precisa centrarse más que en un análisis epistemológico, en un análisis epistémico pues lo epistémico de acuerdo con Carlos Ángel Hoyos Medina “ es una expresión que intenta dar cobijo a metodologías de la comprensión, y a dejar abierta la posibilidad constructiva de una ciencia unificada que vincule como reflexión crítica, el rigor científico, con los aspectos histórico - sociales y de implicación comunicativa.”⁷

⁵ Sánchez Puentes, Ricardo. *La investigación...* Op. Cit., p. 130.

⁶ Garza Toledo, Enrique de la. cita a Dilthey, en. *El método del concreto-abstracto-concreto*. Ensayos de metodología marxista, UAM – Iztapalapa, México, 1998. Para aludir al método de las Ciencias del espíritu porque para él, la comprensión debe ser entendida como la “ revivencia en uno mismo, del mundo interno del otro.” Pero se trata de revivir en nosotros la vivencia del otro esencialmente para ubicarla dentro de un orden conceptual. Orden conceptual a partir del cual es posible recuperar la vivencia de los sujetos. Y lo que se considera mejor se apega a la vivencia es lo autobiográfico porque permite al sujeto tratar de conocerse a sí mismo. Partiendo de ello se hace imprescindible recuperar la comprensión así como la autocomprensión de los sujetos de pedagogía, pues la comprensión del otro y del mundo no puede ser considerada como un mero modo de conocer, sino en todo caso como un conocimiento espresado y dialogado que conforma una manera de ser, una identidad y por tanto una forma de vivir. Comprensión que se vincula ahora a una comprensión histórica dado que ello representa la manifestación como la ocultación del ser porque evidencia la mediación entre el sujeto, el pensamiento y el ámbito de apalabramiento de lo real, ámbito en donde la comprensión del sentido del pasado no puede seguirse planteando como si se tratará del conocimiento del pensamiento, del lenguaje y de la identidad, separados y ajenos de la historicidad pues estos están dentro de la historia y dentro de ella, son comprensibles como lo es el sujeto mismo. Porque la historia es una tradición viva que es vivida y convivida y que nos habla por sí misma.

⁷ Hoyos Medina, Carlos A. Et, al., en *Marco teórico, conceptual y metodológico, para la Investigación en Ciencias Sociales, y de la Educación*, en Memoria del foro: Análisis del currículum de pedagogía. ENEP- Aragón, UNAM, México, 1985, p. 24.

⁸ lo epistemológico ha terminado por ser ubicado con la teoría de la ciencia tras el impulso dado por Galileo, impulso que lo desligaría desde ese momento de su sentido filosófico pero que lo vincularía a las perspectivas científicas que encontrarían más tarde en el positivismo las propuestas necesarias para conformarse como tal. Centrándose en lo que más tarde se llamaría monismo metodológico. Monismo que cerraría con los caminos metodológicos al imponer uno solo. En este sentido, lo epistémico se plantea como una posibilidad cuya flexibilidad le posibilita a la construcción de cualquier objeto de estudio especialmente a éste, trabajar con propuestas metodológicas construidas para la diversidad, para poder trabajar en la complejidad del objeto de manera que permita mirar la realidad de éste desde la movilidad en que se conforma hasta la dialecticidad que lleva a su reconstrucción continua. Para Foucault la epistémé tiene que ver con “ el conjunto de las relaciones que pueden unir en una época determinada las prácticas discursivas” Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. Una Arqueología de las Ciencias Humanas. Ed. Siglo XXI, México, 1968. Cap. VIII. Pero unir las prácticas discursivas para que el saber generado en ellas permita hacernos más conscientes de la historicidad de dichas prácticas y para atender a la mediación que genera sentidos y contrasentidos entre el sujeto de pedagogía y su mundo. Mediación que pone de relieve la propia pertenencia de los sujetos a una común historia dialéctica.

El estudio epistémico permite así mismo trabajar con la hermenéutica cuyo carácter interpretativo acerca a formas de razonamiento más comprensibles y críticas, por tal razón es que esta investigación se coloca en un estudio epistémico, crítico, comprensivo e interpretativo más que epistemológico que ha sido arraigado por la vertiente positivista. Estudio que no tiene que confundirse con una explicación que se puede hacer del objeto de estudio pues se toma más bien como un fenómeno social que es abordado para obtener de él y con él, aspectos necesarios de ser interpretados desde una mirada diferente que encaucen a encontrar alternativas de intervención viables y posibles en la práctica cotidiana para la pedagogía.

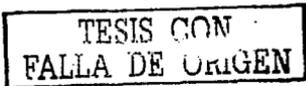
En segundo lugar es necesario dejar claro que el estudio epistémico del objeto de estudio de esta investigación no es un estudio neutro y ausente de compromisos teóricos pues éste se plantea desde vertientes Interpretativas en donde la metodología que es el espacio en donde se intersectan teorías, métodos y técnicas, pretende articular las teorías que se plantean como posibilidad en la construcción del objeto con un método interpretativo desde la hermenéutica.

Ello sobre todo porque la Hermenéutica desde la mirada de Ortiz Osés es "...una teoría y praxis de la interpretación crítica."⁸ Que con la interpretación acerca a formas de razonamiento que tienen que ver más con la comprensión, que con la explicación, la Hermenéutica es pensada no en el sentido de una metodología sino en el de una teoría de la experiencia real que es el pensar y que posibilita así mismo, la articulación con un método arqueológico. Método arqueológico que permite buscar significados ontológicos profundos, pues extiende el análisis de las prácticas históricas subyacentes al lenguaje, al pensamiento y por tanto a la identidad pedagógica concentrándose de manera importante y un tanto particular, en los discursos.

Aunque ya se preciso que más que análisis es un estudio que se esmera por encontrar aquello a partir de lo cual han sido posibles conocimientos y teorías entorno a las cuales se ha constituido el saber o sobre el fondo en el cual se ha conformado el a priori histórico. Por medio del cual han podido aparecer las ideas, constituirse en lo que son y en que sentido se han formado las racionalidades, anulando y por ende desvaneciendo la capacidad de pensamiento y de lenguaje en los sujetos que están conformando una identidad pedagógica que en el presente requiere ser problematizada y reconstruida desde una Episteme comprensiva, que en éste tenor sea leída.

Con el método arqueológico en estrecho vínculo con el hermenéutico se pretende caracterizar e interpretar el momento pedagógico actual en su vertiente posmoderna, así como el momento en el que en nuestra descendencia azteca se gesta una episteme cuyo pensamiento y lenguaje le diera peculiaridad a la formación de los sujetos. El momento así mismo en el que se da ruptura con ella y se conforma otra ni mejor ni peor simplemente diferente pero con sentidos tan diversos y diferentes que preocupan por lo que en este momento están generando o propiciando, hombres espectadores y contempladores de su propia formación, hombres de ruptura y hombres de silencio, entre otros.

⁸ Ortiz Osés, Andres. La nueva filosofía hermenéutica. Ed. Anthropos, España, 1986, p. 69.



De ahí la necesidad de un trabajo indagatorio que tome como dominio de análisis los discursos de los sujetos de pedagogía los cuales se encuentran ligados a las cuestiones prácticas y al saber dado que nos colocan en él, revelándonos los efectos de éste. Así, la posibilidad de movernos en el pasado y en el presente a partir de construcciones y rupturas en el conocimiento es una razón importante para considerar como posibilidad metódica la arqueología⁹ y la hermenéutica. Pero la propuestas metodológica requiere y es preciso decirlo, de sentidos de construcción y reconstrucción a partir de los cuales adquieran en un proceso dialéctico elementos no visibles de ruptura¹⁰ y transición para el objeto de estudio de esta investigación. Procedimiento dialéctico que se conforma o se lleva a cabo a partir de tres momentos.

Momentos de la investigación en donde el punto de partida permite tener un acercamiento al reconocimiento de la realidad y a los parámetros en los que se mueven los pedagogos en la conformación de su identidad, de su lenguaje y de su pensamiento. Parámetros como la cultura, el sujeto y la formación. El reconocimiento de estos parámetros, categorías o conceptos permite reconocer el problema y nos acerca a su especificidad histórica que en este caso la especificidad la conforman los pedagogos de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón del 2º semestre, grupo 601 y 602. Con ello se plantea antes que nada que la investigación parte de un momento teórico¹¹ o subtilezas inteligendi.¹²

⁹ la propuesta metodológica de la arqueología de acuerdo con Teresa Yuren Camarena " contiene una parte analítica y otra parte diagnóstica que en su conjunto tienen como función desenmarañar y distinguir las líneas del pasado y las líneas del futuro" en Yuren Camarena, Teresa. **El fantasma de la teoría.** Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación., Ed. Plaza y Valdés, p. 186. Algunas implicaciones que se derivan de la elección de esta propuesta son las siguientes: El horizonte para ese análisis histórico es esencialmente crítico pero crítico del presente en su sentido potencial porque lo proyecta al futuro. Implica así mismo ruptura con algunas propuestas metodológicas básicamente con el monismo metodológico que enlustra al sujeto y rigidiza su pensamiento encerrándolo en verdades absolutas. Partiendo de ello precisa también de que se señalen de manera clara los niveles de análisis, teórico, metodológico, interpretativo e interventivo, para no crear una confusión metodológica desde lo discursivo hasta lo práctico. Y por último, porque permite plantear el cuestionamiento entorno al sujeto pedagógico y quizá de manera particular en torno al pensamiento al lenguaje y a la identidad pedagógica. Elementos importantes de ser pensados desde planteamientos metodológicos diferentes de ahí que esto sea la parte más importante por la que se llega a tal elección.

¹⁰ La ruptura sin embargo es inseparable de la construcción sin ésta aquella es inconcebible porque en su razón de ser dice no a las evidencias del sentido común para que aparezca "desde" una teoría lo que es invisible a simple percepción, lo que la apariencia oculta. Bachelard le llama "ruptura epistemológica" a la consecuencia de liberarse de algunos impedimentos como son: "la experiencia u observación básica, el conocimiento general, el verbalismo, el conocimiento unitario y pragmático, obstáculos que son dificultades relevantes a los que se enfrenta la construcción del proyecto en el curso de su desarrollo pero estas no son extremas sino que nacen de su mismo desarrollo, de su misma construcción y por ende de su propio proyecto.

¹¹ De esto se deduce que de principio a fin la teoría debe estar presente en la investigación científica aún en la recolección del material empírico, por ello es sumamente importante la orientación teórica ó vector epistemológico según Bachelard ya que es la que conducirá a conocimientos nuevos, a construir la propia problemática y por supuesto que a buscar los medios para ponerla en claro. Así, la investigación no quedará reducida a simples aplicaciones de conocimientos " ya adquiridos" pues más bien se entenderá como labor permanente de cuestionamiento y de reconstrucción de los conocimientos anteriores, así como del esfuerzo renovado por explicar, comprender e interpretar mejor y más los hechos o la realidad y no hacer de su acercamiento y quehacer una rutina, ni un recetario de pasos a seguir sino vivenciarla como aventura siempre nueva, siempre libre, pero ligada y construida con los otros

¹² Ortiz Oses, Andrés. **La nueva filosofía Hermenéutica.** Op. Cit., p 72.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Que es en esencia teórico y que se plantea a partir de un carácter histórico-social porque cuando se habla de la investigación no se alude solamente a la investigación como documento, proceso o concepto, sino propiamente a la investigación como práctica social puesto que la investigación se contempla como un quehacer histórico que además se historiciza ya que no es una práctica estática, ni inamovible sino una práctica de sentido, de dirección dialéctica a partir de la cual se da inicio a la aprehensión de una problemática que se centra de manera importante en los sentidos que están enmarcando el lenguaje, el pensamiento y la identidad de los pedagogos, problemática que permite ordenar los hechos inscritos en la realidad a través de ciertas pautas de aprehensión que hacen evidente la complejidad y multidimensionalidad en la que se mueven los pedagogos y que les ha determinado un tipo de identidad que les lleva a hablar y pensar desde la doxa o sentido común, desde la creencia o desde la cultura a partir de ciertos lineamientos que son establecidos fuertemente por las instituciones educativas, por aspectos religiosos, económicos y técnicos y por la moral que se encuentra inmersa dentro de la cultura, una cultura que refuerza los estereotipos, que lesiona el pensamiento, que limita subjetividades, que aniquila la conciencia y que imposibilita la capacidad crítica de los sujetos. Cultura que se crea y se recrea en la historia en sentidos históricos que no son accesibles a la percepción pues su significado se interpreta y se comprende De ahí que con el método interpretativo y arqueológico¹³ se pretende tener acercamientos de comprensión respecto a la conformación del sujeto y de su formación.

El método es planteado pero sólo en tanto la elaboración de categorías relacionadas entre sí y no en tanto el sistema rígido que recorta como científico únicamente lo que entra en el modelo newtoniano de la ciencia, aquella ciencia que se encierra y encierra el conocimiento en principios por demás excluyentes. Pues la necesidad por liberarse de esas falsas evidencias se torna indispensable sobre todo cuando esas falsas evidencias dominan el pensamiento pedagógico haciendo que las pasiones se justifiquen con las creencias políticas y religiosas y por aquellas prácticas que conjugan tanto lo moral como el deber ser, identificaciones con las que la pedagogía y los pedagogos mismos tendrían que comenzar a plantear rupturas para trascender a la diferencia. El recorte de la realidad que se plantea hacer se centra en dos sujetos de pedagogía, un hombre (601) y una mujer (602) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón, turno matutino, más algunas vivencias compartidas de otros sujetos que se plantean como inquietudes del presente que aluden a la identidad de los sujetos.

Ella lleva a la investigación necesariamente en este primer momento a la objetivación o sistematización de la problemática que se mueve en un juego dialéctico entre lo dado, lo que está dándose y lo que está por darse para dar forma a la construcción del objeto desde el nivel de lo abstracto.

¹³ la arqueología se plantea de acuerdo con Hunter, J. D. En *Analysis Cultural*, la obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault, y Jürgen Habermas. Ed. Paidós, México, 1988, p. 171. como "la descripción sistemática de un discurso—objeto en sí mismo." La arqueología aproxima el discurso a ciertos números de prácticas, lo hace para descubrir relaciones mucho más directas que las de la casualidad comunicada a través de la conciencia de los sujetos hablantes. Desea mostrar no el modo en el que la práctica política ha determinado el significado y la forma de discurso, sino como y de que manera ella es parte de las condiciones de emergencia, inserción y funcionamiento. Aspectos necesarios a contemplar cuando se alude a los significados históricos y a los significados del presente.



Este acercamiento a lo abstracto no implica un alejamiento del objeto de estudio de los sujetos de pedagogía sino más bien reafirma un camino dialéctico que parte de la "percepción vivida al pensamiento abstraído y de éste a la práctica."¹⁴ Momento teórico en donde la pregunta por el "que" permite dar forma y sentido a la construcción del objeto a partir de recuperar desde un análisis histórico y teórico los momentos de ruptura más fuertes a los que se han enfrentado los sujetos mexicanos en la conformación de su ser, para llegar a ser lo que se es en el presente.

Colocado por tanto, en un primer momento teórico, el vector de este proyecto se encuentra en dirección de un segundo momento que tiene que ver con lo técnico y que plantea la pregunta por "el como" nivel a partir del cual hay un reconocimiento más amplio de la realidad, sobre todo por la confrontación continua que tiene la teoría con ésta, la teoría es entendida como "la constructora o estructuradora y ordenadora de los conocimientos circunstanciales, como la que rige el proceso científico, le da dirección, es decir, es el vector epistemológico."¹⁵ El momento técnico desde la metodología se articula a la teoría porque de ella emana dado que es la teoría la que acerca a conocimientos sistematizados respecto a la problemática planteada, conocimientos que articulan dialécticamente lo que se ha dado en torno a la identidad pedagógica a lo largo de la historia y que ahora permiten comprender de manera más explícita la construcción del pensamiento y del lenguaje que hablan lo que son y lo que están siendo los pedagogos. Lenguaje que habla desde los mismos actores de la pedagogía y que pretende ser objetivado en la escritura a partir de ciertas técnicas.

Técnicas que como herramientas que son permiten reconstruir la realidad pedagógica de los propios sujetos, por lo que para el objeto de estudio de esta investigación, las técnicas que se sugieren son las historias pedagógicas. Aquellas que se desprenden de las historias de vida.¹⁶

¹⁴ Ibidem, p. 21 .

¹⁵ Dávila Aidas Francisco. **Teoría, ciencia y metodología en la era de la modernidad**. Ed. Fontamara, México, 1991, p.190.

¹⁶ Marcel Morales y otros hacen un recuento del proceso histórico por el que han transitado las historias de vida, proceso a partir del cual consideran adquieren un sentido antropológico – social. Sentidos que desde su inicio las conforman como relatos extensos de la vida de los sujetos pero desde miradas diferentes según la perspectiva antropológica o la social, aunque el común denominador de todo éste tipo de estudios radica en el interés de recuperar información a partir de los propios sujetos, esencialmente cuando la historia de vida como técnica acerca a planteamientos más profundos de análisis en torno a los materiales cualitativos. Para ello requiere ser realizada por un profesional que seleccione como prototipo o muestra un grupo, que de manera particular y específica para este proyecto tiene que ver con los estudiantes de pedagogía que acaban de ingresar al segundo semestre pero no con todos los estudiantes dado que el trabajo se plantearía inagotable sino sólo con ciertos sujetos que son seleccionados en base a criterios cualitativos, como su lenguaje, su actitud frente a la pedagogía, la amistad, entre otros. Con las historias de vida que para éste proyecto se plantean más como historias pedagógicas se pretende que el protagonista que es el sujeto de pedagogía narre su propia vida pedagógica pero a partir de ciertos ejes ordenadores como son la conformación de su cultura, de su formación y de su identidad pedagógica que de manera articulada permitan hacer un registro objetivo en su integridad textual y un análisis interpretativo de estos por el investigador mediante notas taquigráficas o el uso de una grabadora, según lo permita el sujeto. Ello porque en la entrevista del investigador con el informante se exige una absoluta privacidad que posibilite y promueva una comunicación lo mas desinhibida y franca posible. Comunicación en donde se hagan decibles los objetivos de la investigación así como las cuestiones relativas a su posible anonimato. Por ello es que se considera indispensable el contacto directo y prolongado con los sujetos intérpretes y constructores de su propia realidad para obtener la confianza que permita la obtención de la información, así como un conocimiento más amplio de la cultura, de la que proviene el entrevistado o sujeto de pedagogía. La observación directa es sumamente importante ya que proporciona esa otra cara del comportamiento real que asume el sujeto en el momento de la entrevista porque ésta constituye un marco indispensable de referencia y comunicación entre ambos es decir, entre el entrevistador y el entrevistado. Con la historia Pedagógica el trabajo

Aunque se parte de las historias de vida para tener acercamientos a los sujetos el acercamiento será a través de sus historias pedagógicas esencialmente por lo que implica la aplicación y la complejidad de las historias de vida, por el sentido tan abarcativo que tienen. Así, el interés es recuperar información de la realidad social a partir del registro pedagógico de los sujetos de pedagogía tal y como lo presenta y lo narra la persona misma. Pero un registro que permita articular y comprender las categorías planteadas y articuladas en este proyecto y que tienen que ver con los sujetos de pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios profesionales Aragón, del turno matutino que transitan en un proceso de primero a segundo semestre y que en su formación han tenido acercamiento a lo pedagógico desde un curso de inducción, así como desde ciertas mediaciones que se mueven por supuesto desde un plan que articula la formación como categoría esencial de la pedagogía.

Las historias pedagógicas son elaboradas por los sujetos mismos por ello es que estas técnicas se hacen indispensables pero solo como una orientación hacia la reconstrucción de nuevos elementos teóricos que den sentido de interpretación y comprensión a la realidad de los sujetos de pedagogía, por lo que en la confrontación se utilizaron las categorías de sujeto, formación y cultura, la teoría y el género como criterios metodológicos, para interpretar desde una forma de razonamiento con sentido comprensivo el imaginario pedagógico de los propios sujetos. Dado que estas permiten dar sentido a la reconstrucción de la experiencia hecha vivencia de los sujetos pedagogos, a su propia historia oral¹⁷ o para este proyecto a su historia pedagógica.

se plantea amplio y extenso sobre todo porque contempla la vida pedagógica del sujeto de pedagogía, pero como ya se señaló la construcción de ésta será a partir de los ejes ordenados, previamente señalados, para tener control de la transferencia y de la contratransferencia y por otro para ejercer un control sobre la veracidad del material que los sujetos de pedagogía aporten, material que es sometido a pruebas de coherencia con lo observado en su comportamiento durante la entrevista, en el aula, en los pasillos e incluso en las contradicciones que hagan evidentes en el lenguaje, en las dudas que planteen, en las preguntas que formulen, etc.

La expresión oral históricamente ha sido afectada, que se hizo llegar a nosotros sólo como una sombra deformada¹⁷ y frente a tal deformación no hay reconocimiento ni mucho menos comprensión del otro, ni de uno mismo. Tiempos históricos así nos lo hacen ver cuando los aztecas como informantes, más que expresar su sentir desde el interior de su ser respondieron a las preguntas que les eran planteadas, preguntas ante las cuales se plasmaron respuestas que además no coincidieron siempre con las estructuras del conocimiento indígena. Si a esto se añade el clima de desconfianza por no decir el miedo que reinaba en el encuentro del indígena y del español. No había reconocimiento sino sólo imposición y así nos lo hace ver Patric Johansson, cuando señala que " *El intelecto agente de la recopilación, es el español que determina lo que se pregunta* " y así lo cita Johansson, Patrick. En *La palabra de los aztecas*. Ed. Trillas, México, 1993, p. 26. Como se pregunta es como se esperaba apareciera la respuesta que se tenía que dar. Así, si algo tiene que reconocerse en la historia oral, como en las historias de vida, como en las historias pedagógicas principalmente, es la palabra del sujeto tal como la expresa el sujeto mismo, la dialéctica en la que articula su lenguaje, el sentido que le da al encuentro, el juego de lenguaje que hace, etc. porque es el que hace decible la vivencia hecha experiencia. Lo que conlleva a reconocer por tanto, al sujeto mismo, su lugar protagónico en la historia y la construcción así como la reconstrucción que de ésta está haciendo. Con la historia pedagógica se plantea la necesidad de que los sujetos de pedagogía reconstruyan el pasado educativo de su territorio - próximo, esto es de su ecología pedagógica, pero que lo reconstruyan en tanto lo relatan. Paul Ricoeur considera que, " *el relato de sí mismo es el medio privilegiado para localizar el concepto aporético de identidad, asociado siempre a la narración de sí...* Es contando nuestras propias historias como nos damos a nosotros mismos." Citado por Bolívar, Antonio. - Domingo, Jesús. Et. al. En *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Guía para indagar en el campo. Ed. Grupo Force, 1998, México, p. 187-188. De ahí la importancia y la necesidad de trabajar con las historias pedagógicas dado que partiendo del concepto de identidad narrativa de Paul Ricoeur que se apoya conjuntamente en una teoría general del relato y en una reflexión sobre la identidad personal, lleva a pensar que lo que son los sujetos de pedagogía, depende del modo en que se comprenden y el modo en que se comprenden es aún la forma en que componen o construyen textos sobre sí mismos y los relatan. La historia pedagógica se plantea importante en el sentido de que " *Las identidades sociales y profesionales típicas no son ni expresiones psicológicas*

Historia pedagógica que ellos mismos han conformado y que la pueden narrar para la articulación de lo teórico con lo práctico y esencialmente para darle dirección de intervención al objeto de estudio de esta investigación, precisamente en dichos discursos.

El segundo momento de la metodología o "subtilitas explicandi"¹⁸ es el momento en el que se contrasta o confronta la teoría con la realidad, es decir, se confronta el objeto de estudio construido idealmente desde lo abstracto con el objeto real. Partiendo de que la metodología se contempla como estructura general que articula teoría, métodos¹⁹ y técnicas es necesario ahora a ésta, darle dirección y encaminarla en éste segundo momento al impulso de la practica directa de la investigación educativa asumiendo para ello como suyas las herramientas e instrumentos de conocimientos para confrontarlos y ponerlos a prueba en su papel de elaboradores de categorías, conceptos, juicios o supuestos generales, así como en su carácter de guías y criterios que sugieren instrumentos de procedimientos y operación apropiados para la construcción desarrollo, manejo crítico y expresión concreta de la investigación, para interactuar con los sujetos de investigación a través de su propia historia pedagógica mediante el diálogo objetivado en la escritura como para darle el carácter interpretativo a dicha investigación.

Porque "toda concepción, todo saber y toda comprensión son siempre construcción e interpretación del sujeto viviente."²⁰ Lo que lleva a las categorías simples sujeto, formación a construirse como conceptos teóricos que en la interrelación con la categoría de cultura le posibilita a esta investigación, la estructuración y la ordenación de los conocimientos circunstanciales reconstruidos en un todo relación en donde se manifiestan diversas categorías, éstas por supuesto dependientes del Objeto de estudio y en función de estas categorías simples, categorías como el imaginario, el conocimiento, el pensamiento, el lenguaje, la identidad, etcétera.

La clave metodológica radica así entonces en guiar el análisis hacia esos modos de concreción para intentar develar en ellos la dialéctica subjetivo / objetivo, pero como una función de las asincronías, sincronías, virtualidades temporales, rupturas, deconstrucciones y reconstrucciones hacia las prácticas como esas especialidades procesuales, fuertes y dúctiles en que se objetivan y se entretrejen diversas tramas de la realidad.

de las personalidades individuales, ni los productos de estructuras o de políticas económicas impuestas desde arriba, son construcciones sociales que implican la interacción entre las trayectorias individuales y los sistemas de trabajo y formación." Ibidem, p. 190.

¹⁸ Ortiz Osés, Andrés La nueva filosofía Hermeneútica.. Op. Cit., p. 72.

¹⁹ El método tiene un historia por demás interesante basta reconocer que en el caso de la cultura azteca, la historia, mitología, cantos, poemas y creencias, religiosas fueron, escritas en náhuatl, quiché etc. gracias en gran parte a los sacerdotes (Bernardino de Sahagún). El método consistió en enseñar el alfabeto latino a intelectuales indígenas y dejarlos escribir en su propia idioma lo que sabían de su historia y de cultura, muchos de los originales se encuentran en bibliotecas europeas y norteamericanas. La presencia de un método les facilitó el acercamiento a los aspectos a recuperar de los sujetos mexicanos lo que lleva a pensar que el hombre consciente o no de la necesidad de los métodos, como de las técnicas lo ha visto como necesario aunque este sea desde su concepción y aplicación en un nivel por demás rudimentario, el mismo hombre ha buscado los medios para construirlo y generar la variedad de métodos que se pueden encontrar y pensar al menos en el campo de las Ciencias Humanas.

²⁰ Ibidem, p. 205.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La idea de un ir más allá significa explorar la relación con el presente a partir de la perspectiva de la que un sujeto es capaz de vincular y el investigador de reconocer en este su objeto de estudio. Esto es, desde una óptica en donde la producción de conocimiento sea expresión de la apropiación del tiempo histórico y de su objetivación en prácticas concretas.

En perspectivas así, el vector epistemológico por el que la teoría le da sentido y construcción al objeto de estudio, parte como ya fue señalado de la problematización en donde se aprehende el objeto como una realidad de pensamiento para construirlo posteriormente a partir del nivel abstracto y para conducirlo a un tercer momento de la metodología, al momento de la interpretación y de la intervención en lo viable y en lo posible. En este último punto no se puede hablar de una verificación como en la estrategia positivista sino más exactamente de una estrategia descubierta en un proceso lógico o teórico y a la vez en confrontación con lo real.

Esa confrontación con lo real no se da al final del proceso sino como prueba histórica totalizante y es durante el proceso reconstructivo donde sufre una primera verificación o confrontación para la reconstrucción e interpretación. De esta manera el punto culminante no es la verificación sino la reconstrucción del conocimiento que confrontado continuamente con lo real emana elementos necesarios de ser interpretados para el diseño de alternativas viables, que vehiculicen al objeto de estudio y para que hagan comprensibles²¹ los imaginarios y en estos los discursos y las prácticas que están dando razón de ser a los pedagogos.

El tercer momento de la metodología permite articular los dos momentos anteriores el momento teórico y el momento práctico para generar desde un sentido interpretativo una propuesta teórica que tal vez en la posibilidad se haga viable, lo que da la posibilidad más que de una verificación de una reconstrucción que no cierra el círculo sino que lo mueve de tal manera que le hace posible construirse y reconstruirse en y con la realidad.

De esta manera es preciso señalar que la metodología vista como la estructura general le permite al objeto de estudio de esta investigación aprehender la realidad social para reconstruirla objetivamente, reconstrucción comprensiva e interpretativa de los discursos en donde no se pierde de vista que se está frente a una realidad de discursos y de prácticas infinitas y no estáticas sino en continuo movimiento, realidad que vela poco a poco las apariencias. Pero solo a los que la cuestionan o interrogan al problematizarla críticamente y al deconstruirla, para reconstruirla en caminos un poco más viables y posibles.

²¹ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método I*. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. Ediciones, Sigueme – Salamanca. 1996, España, p. 18- 19. Señala como la comprensión se convierte en una tarea necesitada de dirección metodológica, cuando la conciencia histórica surge y cuando esta implica un distanciamiento necesario y fundamental frente al presente y frente a esa tradición histórica que se transmite. Sin embargo, señala que un "ser que se comprende es lenguaje". Indica que no se experimenta el ser allí donde algo puede ser producido y por lo tanto concebido por nosotros, sino sólo allí donde meramente puede comprenderse lo que ocurre donde hay comprensión de lo que ocurre y de lo que se es. En la unidad interna de lenguaje y pensamiento se da también el presupuesto del que parte la hermenéutica como unidad de comprensión para la interpretación del fenómeno.

ACERCAMIENTO AL PROBLEMA.

Acercarse al problema²² conlleva necesariamente a la problematización de éste porque de ante mano se parte de la idea de que la construcción del objeto en un proyecto de investigación acerca indiscutiblemente a un problema puesto que la problematización de acuerdo con Ricardo Sánchez Puentes, "Es un proceso que se describe como un cuestionamiento del investigador, una clasificación del objeto de estudio y un trabajo de localización u construcción del problema de investigación."²³ Cuestionamiento que me lleva a pensar en un sujeto pedagógico que en los discursos es nombrado, narrado, leído, observado y contemplado pero desde la mirada de quienes lo están pensando y no desde la realidad del sujeto mismo.

Sujeto creador y re creador de pensamiento y lenguaje que frente a su primer acercamiento a un ámbito pedagógico²⁴ desconocido para él no encuentra sentidos claros, sino más certeramente caminos de confusión que lo paralizan, que lo envuelven en la rutina y que lo llevan a sobrevivir de la mejor forma posible para obtener un título necesario y a la vez insuficiente.

Se plantea adentrarse de igual manera a un proceso de clasificación y localización conceptual y geográfica porque dado el trabajo que se expone no se agotaría el campo pedagógico que es tan amplio y que en su amplitud encierra mayor complejidad, por lo que se hace esencial hacer un recorte de la realidad a partir del cual se pueda acercarse al problema planteado pero no perdiendo de vista la totalidad que le da caminos de posibilidad o de limitación a éste.

²² La problemática se plantea como el inicio de toda indagación que se encarga de desencadenar el quehacer científico, así como el lugar desde donde se organiza el proceso de generación que particularmente se considera en este caso, de construcción de conocimientos porque como se sabe la problematización es un proceso en el que existen numerosas actividades cuyo propósito es conformar cada vez con mayor precisión y claridad el problema de investigación articulado en un todo relación, por lo que sin un problema no existiría la investigación porque como señala Ricardo Sánchez Puentes, "una investigación sin problema equivale a emprender una búsqueda sin saber que se busca" y así lo precisó, aunque de manera amplia lo trabaja en su libro: *Enseñar a Investigar una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales*, coordinación de humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior I.a. edición, 1995, p. 131. Al Dr. Ricardo Sánchez Puentes (Investigador de la UNAM, Dr. en filosofía y Profesor de Posgrado en el área de Pedagogía): tuve la oportunidad de conocerlo en aquella conferencia a la que por parte de la Jefatura de Pedagogía fue invitado en la ENEP - Aragón, el Lunes 26 de Octubre de 1998 en el Auditorio A -1 de 10:00 a.m. - 12:00 p.m. Su presencia me pareció oportuna porque eran momentos de crisis por la confusión que enfrentábamos en la construcción de proyectos en el campo de las Ciencias Sociales. Cursábamos los primeros semestres de la carrera y en la materia de Iniciación a la Investigación se nos hacían planteamientos teóricos que no comprendíamos, como las lecturas que en dicha materia se exponían, todo parecía ser confuso la formación con la que ingresamos parecía no favorecernos más bien se planteaba como un obstáculo, un obstáculo que no nos dejó ver con claridad que existían otras formas metodológicas para construir el conocimiento. Los planteamientos que Sánchez Puentes hacía en torno a la construcción del conocimiento nos dio claridad, la influencia de los autores como Bourdieu y Bachelard entre otros autores que en clase se les escuchaba bajo que se nos planteaban un tanto confusos tomaron otro sentido y mayor relevancia. Lo más importante fue quizá que nos expuso no sólo la importancia de construir la investigación, sino que nos convocó a construirla conceptualmente desde un todo relación, socialmente y desde un proyecto ético - político con una mirada epistemológica más que normativa, crítica.

²³ *Ibidem*, p. 132.

²⁴ El mundo pedagógico es y sólo es o tendría que ser para los pedagogos interpretación social e histórica del mundo vital y lo simbólico es de donde se pueden servir para hacerse con lo real de las interpretaciones necesarias

El recorte que se plantea hacer toma como especificidad histórica a los estudiantes de pedagogía de la ENEP – Aragón en torno a ciertos conceptos articulados sujeto, formación, cultura. Así del cuestionamiento y de la clasificación expuesta se plantea un trabajo de localización y de construcción del objeto de estudio teórico e histórico, así como una construcción del discurso que conjugue pensamiento, lenguaje e identidad del sujeto de pedagogía. Partiendo de ello y bajo lo expuesto se considera a la problemática como el inicio de toda indagación que se encarga de desencadenar el quehacer científico, así como el lugar desde donde se organiza el proceso de generación, en este caso de construcción de conocimientos. Construcción cuyo propósito es elaborar cada vez con mayor precisión el problema de investigación²⁵.

Por tanto, sin un problema no existiría la investigación dado que “ *una investigación sin problema, equivale a comprender una búsqueda sin saber que se busca.*”²⁶ Y en esta investigación el problema se plantea a partir de no tener claro los sentidos que en este momento y a partir de la Epistémé de la premodernidad, modernidad y posmodernidad están mediando, modificando, alterando o tensionando el lenguaje, el pensamiento y las identidades²⁷ pedagógicas, así como el sujeto y su imaginario, como éste se mira, la postura ético – política que asume, el conocimiento que tiene de sí, de la otredad y de la pedagogía. Observable ello en muchos de los discursos y de las prácticas cotidianas de los estudiantes de pedagogía de la ENEP – Aragón, que le dan sentido a la problemática que es planteada, expuesta y construida en éste proyecto.

Sin embargo hay que saber plantear la construcción del problema, como dice Bachelard porque “ *en la vida científica, los problemas no se plantean por sí mismos. (...) Nada es espontáneo, nada es dado, todo se construye.*”²⁸ Por ende, todo acercamiento al objeto de estudio acercará por consiguiente a la realidad de dicho objeto y a ciertas características que lo ejemplifican. Y que hacen posible construirlo en categorías que en este proyecto tienen que ver con la formación y con el sujeto y que se harán explícitas a partir de un extenso trabajo teórico formado por supuesto a partir de los discursos que permiten la construcción de dicho objeto de estudio y que le dan dirección ante una realidad con la que continuamente se está confrontando.

²⁵ El problema de investigación se trabaja, se incuba, se acaricia, se construye en un largo y complejo proceso no esta dado es algo que particularmente en el campo de las Ciencias Humanas tiene que quedar claro, porque la investigación educativa ante todo se piensa como la construcción del carácter intelectual con fundamento teórico siempre en contra del sentido común y de las apariencias. Pero ya que se habla del carácter intelectual en la investigación es importante señalar que ésta tiene un principio como todo y ello es la abstracción. El punto de partida o esa aprehensión como realidad de pensamiento es trabajada de manera por demás comprensiva por el profesor, Espinosa y Montes Ángel Rafael. En su escrito *La insostenible mediocridad en la enseñanza aprendizaje de la investigación*. UNAM (mimeo) 1997. En dicho artículo convoca a los estudiantes a salir de la mediocridad y a construir su proyecto pedagógico, proyecto que contempla así mismo desde la construcción en el campo de las Ciencias Humanas en sus tres momentos: teórico, metodológico e interpretativo y bajo la vigilancia epistemológica. La lectura teórica, los autores que trabaja, el aparato crítico, el diálogo con los autores y la elaboración de citas, son algunas de las aportaciones que incluso se plantean como importantes a considerar para la cuestión de la construcción de un proyecto de investigación y no sólo educativa, sino para aquella que se coloque en el campo de las Ciencias Humanas.

²⁶ *Ibidem*, p. 131.

²⁷ Cuando se plantean preguntas por la identidad de los mexicanos y por ende de los pedagogos, es porque a partir de ellas en el presente se pretenden capturar los sentidos de la identidad, para hacerla comprensible en la alteridad moderna, posmoderna o como ahora sea la pretensión llamar al momento histórico híbrido del que somos parte.

²⁸ Espinosa y Montes Ángel Rafael. *La insostenible* ... Op. Cit., p. 135.

Retomando un poco lo que Dilthey considera acerca de la realidad²⁹ cabría señalar que “*todo acercamiento a la realidad y por tanto, todo intento por transformarla en un objeto científico, implica una posición teórica, explícita o no acerca de la propia realidad.*”³⁰ Por ello es que no se puede comenzar a construir³¹ un objeto de estudio sino existe la teoría, pues ésta lo define y lo construye y de alguna manera es la que lo confrontará con los aspectos de la realidad, la cual es construida y delineada por los propios sujetos. Por ende, la posición teórica que se asume en el planteamiento y en la construcción del objeto, así como en su confrontación con la realidad es la de la epistémé³² con vertientes interpretativas y comprensivas que se acerquen a caminos práxicos.

De ahí que sea preciso construir el objeto de esta investigación, ordenado y dirigido en función de ésta, es decir, de la teoría pero con cierta vigilancia epistemológica que le permita realizar el estudio tanto a priori como posteriori de todos los procesos por los que se proyecta esta investigación aunque sin omitir que la teoría es construida siempre en relación con uno como sujeto, sujeto que en esta investigación pretende conocer el objeto real que se presenta en tanto construcción ideal y en tanto confrontación real del presente.³³

Partiendo de ello se hace entonces necesario comenzar por plantear el problema, por construir una problematización que se coloque frente a los nuevos discursos desde una lectura teórica y práctica de la realidad para recuperar a los sujetos desconocidos de la pedagogía con una intención epistémica cuyo vector epistemológico sea la comprensión en tanto interpretación.

²⁹ La realidad se piensa como una construcción que los sujetos sociales llevan a cabo en tanto sujetos de voluntad, de conciencia, de lenguaje y de praxis.

³⁰ Mardones y Ursua. *Filosofía de Las Ciencias Humanas y Sociales*. Ed. Fontamara, México, 1988, p. 34.

³¹ un objeto de estudio no puede ser construido independientemente de la teoría porque ésta somete a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación, por los problemas que le son planteados. Citado por Bourdieu Pierre. Et.al. *El oficio del sociólogo*. Presupuestos Epistemológicos. México Siglo XXI, 1978, p. 55. La preocupación que desprende la cita de Bourdieu frente a lo que se ha hecho por mucho tiempo y que se sigue haciendo en la construcción de conocimientos manifiesta una necesidad para el objeto de estudio, pues la necesidad que tiene es tanto de la teoría como de la realidad porque las dos en relación y porque no en confrontación le dan vida, razón de ser y sentido para quien lo construye y para los otros en la explicación o exposición de éste.

³² La Epistémé en Grecia había sido considerada un saber objetivo en el sentido de que no se le pensaba como algo técnico pues ante todo era un saber por el saber mismo y no un saber para modificar algo. Designaba además un saber sistemático, no fragmentario, sino articulado en una totalidad. En el proyecto se plantea como una posibilidad para pensar el conocimiento desde una mirada comprensiva e interpretativa, así como a los sujetos del presente que le están dando sentido a la pedagogía, pensar ese todo relación que los está siendo ser frente a los otros y frente a sí mismos.

³³ El presente. Se concibe como el tiempo en el que se realizan los procesos de apropiación del mundo que se objetivan siempre en relación con los otros y con la visión de pasado y futuro que se tenga. La relación del presente con el pasado y con el porvenir no es una relación que se plantee desde una mirada mecánica sino en términos de un proceso de reconstrucción y de apropiación que la subjetividad hace en tanto vivencia e interpretación de las distintas realidades y de su contexto en particular. El presente no puede ser limitado a un simple estar entre el pasado y el futuro pues más bien es un ahora, un desde y un hacia desde un sentido entregado hacia un sentido por descubrir. Se trata de una proyección, la proyección no se plantea como un destino sino como el deseo de un mundo por venir que de sentido al quehacer cultural y al ser. Así, el proyecto es aquel que le da sentido a lo humano. en esa relación activa con el mundo en donde el sujeto resulta inseparable de éste, de un mundo que el mismo proyecta.

PROBLEMATIZACIÓN

Frente al discurso de la posmodernidad³⁴ convertida ésta en el nuevo mito de lo real parece irrelevante la pregunta de – ¿Quién es el Pedagogo en el entorno social o en la vida cotidiana?, ¿Qué tipo de práctica pedagógica realiza y en función de qué?, ¿Cómo se está pensando en este momento el pedagogo? e incluso y quizá lo problemático o complejo sea considerado a partir de la despreocupación que el mismo Pedagogo tiene respecto a sí mismo, respecto al lenguaje que habla, al pensamiento que hace hablar su identidad, a su práctica pedagógica, a sus conocimientos, a su formación y en sí, a todo lo que implica o lo conlleva a ser pedagogo.

Las interrogantes ante lo planteado pueden ser indudablemente muchas pero las respuestas a ello parecen estar ocultas en la apariencia de lo real, apariencia que parece estar creando el imaginario colectivo y en él conformando un tipo de práctica social³⁵ en donde los contrasentidos se incrementan dispersándose de tal manera que estos son poco entendibles, poco visibles y poco decibles en los discursos, los cuales no están siendo creados por los sujetos pues como certeramente señala Gilles Deleuze, " *...los sujetos de discurso, arman su mundo precisamente discursivo, en donde las organizaciones de éste, condicionan lo que se considera del mundo.* " ³⁶En el momento actual el mundo pedagógico cotidiano que se está conformando a partir de los discursos elaborados por los sujetos de poder ³⁷ y de reconocimiento parece estar planteando en el nivel de las opiniones y de las creencias.

De lo que se supone es o puede ser, de lo que se dice o de lo que se piensa es común a todos, de ahí que al ser tan común se haga no sólo más comprensible para los otros sino expresivo en todo momento y en todo lugar en la vida cotidiana, - vida cotidiana que se encuentra conformada con el quehacer de todos los días, con las relaciones sociales y con el comportamiento generado en los diversos espacios sociales con los que se tiene contacto, espacios en donde se entretreje la manera como se vive, se crea y se enfrenta el proyecto.

³⁴ La posmodernidad llegó como una visita no esperada de la que se desconoce su partida si es que se puede dar pues tal vez su llegada fue para quedarse, se instaló, tomó asiento, comió una botana mientras escogía el platillo a comer, en ese platillo los procesos educativos sólo se contemplaron desde el campo de la pura practicidad la cual acabaría en un simple hacer, sin claridad de dirección de dicho hacer.

³⁵ Lo social de los sujetos se conforma a través de los relatos continuos que estos hacen cuando aluden a procesos constitutivos de identidad, en relación a esas otredades que modulan las fronteras de lo propio y de lo ajeno. Los territorios del yo y del tú se vinculan cuando los procesos en donde la comunicación, el lenguaje y el intercambio subjetivo se entrelazan.

³⁶ Deleuze, Gilles. Citado por Cohen, Esther. en *El ensayo como clínica de la subjetividad*. Compilador, Marcelo, Percia, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2001, p. 131.

³⁷ Como el pedagogo se mueve en opiniones de lo que los otros le dijeron es su práctica pedagógica y por ende de lo que implica, no está conformando un pensamiento reflexivo y crítico y al no formularlo se está concretando a cierta función que no lo desprende de Enseñar conocimientos que para la sociedad, - diría Piaget - cualquiera puede enseñar o aplicar. Así lo precisa en el libro *Hacia donde va la educación* Ed. Teide, México - Barcelona, 1981. Aunque no cualquier saber porque si los dirigentes del B.M., o los tecnócratas empresariales opinan que lo que tiene que hacer es fomentar ciertas habilidades o actitudes, el Estado transita dicha opinión a través de los planes a las instituciones y estas a su vez a los profesores que en sus programas y en toda su práctica dejen ver las opiniones que desde intereses jerarquizados se supone, son necesarias en su actividad cotidiana; dejando ver con ello que las opiniones y las creencias de quienes tienen el poder porque el dinero se los da, conforman lo institucional dándole cierto sentido a lo escolar, sentido que termina por ser compartido por los alumnos cuando guardan silencio o cuando su sentido se coloca en el nivel de las opiniones y no de la ruptura, de la deconstrucción y de la reconstrucción, del desequilibrio, de la tensión, de la formación.

La pregunta en lo cotidiano por el pedagogo, por el pensamiento y por el lenguaje³⁸ que lo comunican con los otros y que le dan identidad en un momento que se dice o que se le hace llamar posmoderno, implica pensarlo desde las exigencias económicas, políticas, sociales, filosóficas, culturales y formativas; así como desde una postura epistémica que en la posibilidad permita pensar la problemática desde su contexto para no terminar por ser doblegados por las lógicas internas que en y con la apariencia, se ocultan haciéndose poco evidentes a la mirada perdida que entre la creencia, la opinión o la doxa, se está conformando en el imaginario social.

Pero también para una vez colocados en el contexto del ahora relato posmoderno organizar el pensamiento, así como sus consiguientes teorizaciones en un marco de razonamiento en donde se vean algunas posibles intervenciones pedagógicas. Intervenciones que no todos los pedagogos están contemplando como importantes porque no se están colocando en su contexto, ni para leerlo, ni para en él o a partir de él, hacer historia. Historia que no se hace de la nada pues tiene que ser pensada lo cual para algunos pedagogos parece estar representando un desafío enorme porque el primer enemigo u obstáculo epistemológico que parecen tener en su mayoría es la inercia mental, el segundo, la pobreza de su propio lenguaje que ni ellos mismos escuchan y comprenden y del cual no tienen siempre consciencia por lo que dice y cómo lo dice, lenguaje que incluso es silenciado siempre con ciertas justificaciones por ellos mismos.³⁹

El silencio sobre sí mismo diría Alain Touraine, *"no es a menudo más que un medio para situarse por encima de los demás, para participar indebidamente de la gloria de la ciencia, en el poder, del Estado, o con la persuasión de las ideologías."*⁴⁰

³⁸ El símbolo pertenece al orden de la comunicación humana porque configura el ámbito intersubjetivo. En ese ámbito intersubjetivo el logos se realiza en el diá-logos, en la concepción recíproca de los otros bajo un mismo horizonte de sentido que provoca la comunicación, el entendimiento y la comprensión. En el presente el símbolo está perteneciendo más a la imagen que al ámbito intersubjetivo, en esa no configuración intersubjetiva no se está haciendo presente el diá-logo, es decir, el conocimiento de dos, de la otredad y de sí, hay desconocimiento, alejamiento en tanto no hay diá-logo y no hay diá-logo en tanto no hay dos sujetos que se comuniquen, que conversen, que convoquen al entendimiento y a la comprensión de sus imaginarios.

³⁹ Tanto el docente como el alumno en su mayoría están aprendiendo a guardar silencio ante su formación, ante sí mismos, pues la han silenciado para o con la acumulación de saberes ya estructurados y pensados a veces desde simples opiniones haciendo un tipo de eclecticismo con ellos, una mezcla con los conocimientos que en su opinión les parecen necesarios, además de que coinciden con las exigencias institucionales y con el silencio de los alumnos que en algunos casos hablan a través del "yo opino" común no sustentado o de las creencias que se han formado a partir de lo que escuchan en el aula con los docentes, en los pasillos, etc. Opinión que desde un sentido común es aceptada y valorada por el profesor como el mejor logro que puede propiciar en sus alumnos y los alumnos como lo más que pueden dar en su formación, pareciera ser que lo que importa no es lo que se dice ni con qué sentido se dice sino que se diga algo, aunque esto sea desde el nivel de la opinión común. El silencio de los pedagogos ante su formación, ante la experiencia de sí y ante la comprensión y el reconocimiento de los otros los está orillando a ser sujetos que sobreviven sin interpretar el orden de las cosas de la sociedad, anulando con ello la posibilidad de reconocerse, reflexionarse y constituir un pensamiento crítico de sí, de los otros y del mundo. La importancia de la reflexión y del pensamiento para los pedagogos es porque "el intelectual crítico no vive refugiado en las instituciones y las palabras inventa, hace aparecer lo que no se piensa todavía comúnmente y lo que no puede ser expresado. Es un agente de cambio contrario al mismo tiempo a la tradición y al dogma, su guía es la inquietud. Citado por: Touraine, Alan. en Cartas a un Estudiante. Ed. Kairos, p. 102.

⁴⁰ Ibidem, p. 97.

¿Será acaso que los pedagogos se están colocando en el silencio para ser partícipes de la gloria pedagógica de los otros?, ¿para no dar cuenta de lo que son, ni de su práctica pedagógica?, ¿para esperar cómodamente el conocimiento pedagógico desde su ubicación diaria en el aula durante cuatro años?, ¿para recibir a la pedagogía en las copias fotostáticas, o en los apuntes? Interrogantes necesarias sobre todo cuando los pedagogos al guardar silencio respecto a su práctica pedagógica y a la experiencia reflexiva siguen firmes en sentidos en donde les es posible juzgar, condenar, regular y controlar con la mirada panóptica⁴¹ para dar forma a un sujeto disciplinado que haya aprendido e integrado totalmente un determinado código de reglas de comportamiento, pues en su opinión, su creencia les hace pensar que su saber les pertenece y que al ser producto seguro de su voluntad tienen un camino seguro para transitar cotidianamente en los otros, al no reconocerlos, al no asumir una postura ética y comprensiva frente a ellos, como sucedió con los aztecas que en la colonización no fueron reconocidos como diferentes por los españoles y violentamente recibieron la presencia de otro imaginario en donde su pensamiento y su lenguaje quedaría reducido a creencias y opiniones.

Y el tercer obstáculo epistemológico es tal vez su propia identidad, una identidad que le identifica con cualquier relato o Metarrelato y que en la equivocidad, univocidad⁴² o en el intermedio de ellas no les dan claridad poniéndola en crisis⁴³ respecto a lo que pueden ser, a lo que les identifica ante sí mismos y frente a los otros y a lo que les da razón de ser socialmente así como respecto al objeto de estudio de la pedagogía y al divorcio de ésta con la práctica, divorcio que se plantea con pocas sino es que con nulas posibilidades de reconciliación. Esto plantea desafíos múltiples frente a una problemática que permite discutir un tema que en la apariencia puede ser visto como aparentemente inocente pero que en realidad no se ha terminado por comprender porque no ha sido deconstruido y por tanto reconstruido sobre todo en el ámbito pedagógico por los pedagogos.

⁴¹ Con la mirada panóptica se pretende convertir a los ciudadanos en individuos dóciles mediante la disciplina y la autovigilancia porque no basta que las personas se sientan perpetuamente vigilados desde la torre, el Estado, la familia o la sociedad en su conjunto debido a que lo importante es que los sujetos interioricen la normatividad para que asuman integralmente las funciones que les corresponden. Foucault, Michel. Microfísica del poder, Ediciones la piqueta, p. 57.

⁴² La equivocidad, la definió Mauricio Beuchot como una diversidad de opiniones a veces con argumentos, a veces no y la univocidad, como una sola verdad, como en su momento lo fue el monismo metodológico. En la conferencia de "Hermenéutica Analógica" que ofreció en el Auditorio A-9, Mayo 2002, 10:00-12:00 p.m. hizo asimismo, la presentación de su libro Tratado de Hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación, UNAM, 1997.

⁴³ El concepto de Krisis con los Griegos clásicos aludía o hacía referencia a la decisión, pues provenía del verbo Krino – yo decido. Al hombre le incumbía y sólo a él, la posibilidad de decidir respecto a su propio proyecto de vida. la crisis con "c" parece ya no ser la misma tal vez ese cambio de letra la hizo más presuntuosa distanciándola de sí y ahora se le piensa como algo trágico, como algo a lo que no se desea llegar, como aquello que encierra todo lo malo todo aquello en donde se tuvieron fallas, errores, situaciones críticas, etc. En el cambio de letras se dio un cambio de sentido y ahora se le piensa como cualquier cosa pero ya ni mínimamente como la decisión a la que hacían referencia los Griegos, se le relaciona incluso con cualquier pérdida ya sea de valores, económicas, políticas, sociales, culturales y con cualquiera que llegue a los pensamientos como aquella que dice incluso que los pedagogos como todos los jóvenes son los hijos de la crisis del presente en ella se les plantea como aquellos sujetos que tienen que sobrevivir con el lastre social y cultural frente a un porvenir lleno de desaliento y de desesperanza. Cuando se trata de un sobrevivir en donde lo que está faltando es precisamente la decisión de los propios sujetos por lo que quieren ser ante un proyecto mal creado e ideado, como el proyecto pedagógico.

Aún cuando en el plano concreto de la construcción de conocimientos hay muchos discursos que buscan explicarlo, confrontarlo o dar cuenta de ello. Porque es obvio que estamos en un campo en donde emanan grandes discursos y metarrelatos ⁴⁴ que algunos pedagogos incluso realizan pero que poco sino es que mínimamente llegan a plantear elementos que los lleven a pensar respecto a su identidad, respecto al sentido que le da la pedagogía ⁴⁵ a éste y por ende, desde la construcción y relación que establece con el conocimiento.

De ahí que algo que tendría que preocuparle a los pedagogos sobre todo por la conformación de la Epistémé de la pedagogía es el conocimiento o la construcción ⁴⁶ de éste; porque la pregunta por el conocimiento permitiría comprender cómo se está construyendo éste para México y desde dónde, cómo se relaciona el pedagogo frente a él, de qué manera lo está construyendo y qué sentido le está dando, etc. Aspectos que mínimamente están siendo problematizados y planteados desde la pregunta, planteamiento que implicaría lo práxico para los pedagogos algo que escasamente se está haciendo. Lo preocupante se muestra cuando los sujetos de pedagogía en cada momento se adentran con menor resistencia a una realidad que da cada vez menos pauta a realidades diferentes porque impone un discurso hegemónico que plasma su conciencia día a día y que coloniza su pensamiento y su lenguaje fraccionándolo y fracturándolo y que por tanto limita su actuar práxico, así como los espacios en donde los pedagogos realizan su práctica.

⁴⁴ El Metarrelato representado en este momento por los tecnócratas, por los empresarios, por el Estado, por el maestro, sigue presentando un relato que se entrelaza entre las creencias y las opiniones que hacen ver a la escuela como uno de los medios para obtener status social, para incorporar al sujeto al campo laboral y de él obtener mayores beneficios por la obtención de un título pero también como uno de los lugares en donde es posible acceder a la formación, donde se conforman los futuros intelectuales que atenderán las problemáticas sociales, donde se crea la cultura etc. Es decir la opinión en torno a la escuela la sigue planteando bajo las creencias que la engloban como la salvadora de la crisis social, económica, política, educativa y cultural de la que somos partícipes, como el único medio de preparación de la mano de obra y como la reproductora del sistema impuesto que aunque no se dice se refleja de manera clara y explícita en el contexto real. En un entorno así algunos pedagogos terminan por asumirse como los salvadores de los otros, quizá por la enorme carga moral en la que esta inmersa la escuela, o por el deber ser que emana en cada rincón y en diversas personas que transitan gran parte de su vida en ella.

⁴⁵ La categoría de pedagogía sería mejor significarla como cultura y entrega de dicha cultura o más bien como una co-implicación de la cultura, de esa práctica discursiva con los otros más que una transmisión de ésta o un proceso de enseñanza – aprendizaje al que se le ha reducido por no mencionar otros que ya incluso son un poco más conocidos como el de capacitación, adiestramiento, etc. Habría que resignificar el sentido de la pedagogía; pero para ello es necesario tomar distancia de las pedagogías del presente tal cual lo hizo en su tiempo Cicerón el romano quien la significó con el Humanitas, dado que consideraba que las humanidades como saberes le posibilitarían el engrandecimiento al hombre. El engrandecimiento del hombre se otorga en tanto formación de ahí la necesidad de que la pedagogía construya saberes prácticos que en la intervención posibiliten la formación y signifiquen el humanismo, el ser, el pensamiento y el lenguaje en el diálogo en el conocimiento con los otros.

⁴⁶ El que construye es el que tiene necesidad de construir y quien tiene necesidad de construir es el que tiene necesidad de realidad porque tiene necesidad de ser sujeto. Citado por Zemelman, Hugo. En *Existe una Epistemología Latinoamericana?*. Plaza y Valdes editores, México 1999, p. 2. La necesidad de ser sujeto es algo que no se está haciendo presente en algunos pedagogos en este momento, por lo que al no hacerse presente ni en el pensamiento, ni en la realidad, el sujeto sigue como siempre ha estado y como lo han conformado y por ende, sigue pensando que para qué construir cuando ya todo esta dicho, cuando ya no hay nada que decir, ni de sí, ni de su conocimiento, de su capital cultural, ni de su práctica pedagógica. Mentalidad de conquistado, de vencido mentalmente, incluso por la propia creencia, ¿será acaso que en el sujeto de la pedagogía en el presente, las creencias de todo lo que ha escuchado vuelven a colonizarlo y a subordinarlo como lo hicieron con los aztecas, que por la creencia en la lucha de los dioses que tenían se dieron por derrotados mentalmente dejándose conquistar por el dios ganador antes de ser incluso conquistados en el pensamiento, en el lenguaje y en la identidad. ? Interrogante necesaria de ser planteada en el presente.

Así, desde dónde, para qué y porqué el conocimiento es algo que no está claro ni para los pedagogos pues de hacerlo más que justificar la realidad la tendrían que leer para enriquecer en la intervención alternativas viables y posibles ante la problemática actual de la pedagogía y de sí mismos. Pero esto nos coloca ante una cuestión grave. ¿Los pedagogos tienen la necesidad de conocer?, ¿De enfrentar la problemática actual de la pedagogía?, ¿De construir una epistémica pedagógica?, ¿O será que sólo le dan largas con los discursos de otros?, ¿será acaso que prefieren la comodidad de repetir lo que llega a sus manos a través de las fotocopias? Difícil de responder sobre todo cuando el ámbito pedagógico se encuentra en ambigüedad de discursos que a veces tienen muy poca relación con las problemáticas emergentes que día a día el pedagogo tiene que abordar si quiere leer y dar cuenta de su práctica a los otros y a sí mismo, pero hacerlo desde una perspectiva que no sea aquella que se le está imponiendo como única bajo un discurso que se ontologiza en la medida que pretende ser el único discurso de la historia. Porque hacerlo desde esta perspectiva lo puede llevar a perderse en las descripciones coyunturales del momento, en las que ya algunos lo están con la falta de la comprensión de lo que a su alrededor acontece y con la presencia de la amnesia histórica o de la conciencia fraccionada que en ocasiones se muestra un tanto ausente.

Lo dicho nos remite a cuestiones poco comprensibles respecto a las preguntas que el pedagogo se está haciendo en la medida que conforma la pedagogía y se apropia de ella ¿Se estará preguntando algo?, ¿Qué se estará preguntando, cómo y para qué?, ¿Sus preguntas serán por lo pedagógico o por la colonización de lo pedagógico?, ¿se preguntará sólo como mera acumulación de información de conceptos o por la construcción de estos?, ¿el pedagogo estará pensando el lenguaje que habla, lo que dice, cómo lo dice y para qué lo dice?, ¿se preguntará desde su interés de formación o por el estado esquizoide en el que se está adentrando? ¿estará comprendiendo los discursos, relatos y metarelatos que están colonizando en el presente su pensamiento?, ¿se estará comprendiendo a sí?, ¿los otros lo estarán comprendiendo?

Preguntas que minimamente están siendo incorporadas en la discusión académica por la necesidad apremiante de cubrir los programas en su totalidad, por los tiempos tan cortos, por lo que se puede suponer que algunos pedagogos no están efectivamente pensando en lo que están construyendo como conocimiento pedagógico, pues simplemente están construyendo un conocimiento mecánicamente sin plantearse el problema y por tanto sin saber qué sentido tiene su propio conocimiento. La deconstrucción⁴⁷ y la reconstrucción no está presente pero sí en cambio mucha información que por consiguiente tampoco saben leer con seguridad.

En este sentido la reflexión epistémica para los pedagogos no puede dejar de ser una toma de conciencia de cómo ha sido constituido el conocimiento, de tal manera que permita entender por qué ciertas posibilidades de construcción social tienen su responsabilidad en los procesos políticos, sociales, culturales, en los relatos y en los metarelatos. Relatos frente a los cuales no se sabe qué implica y quién es el pedagogo en el presente ¿Será acaso un mestizo del pensamiento y del lenguaje de Occidente?

⁴⁷Lo que se llama deconstrucción obedece a una exigencia analítica a la vez crítica a través de la cual se trata de deshacer, descomponer, deconstruir, sedimentar, artefactos presupuestos, discursos, instituciones. La idea de la deconstrucción es para desmontar una edificación, un artefacto, para hacer que aparezcan sus estructuras o su esqueleto formal pero también para mostrar la precariedad ruinosa de una estructura formal que no explicaba nada ya que no era ni un centro ni un principio sino algo concluido que en lo mínimo se le entendía.

¿El sujeto de pedagogía estará en crisis de identidad por las múltiples identificaciones del Dios o tótem de Occidente o por las mediaciones? ¿qué discurso de formación identificará a los sujetos de pedagogía?, ¿habrá un discurso en el pedagogo qué tipo de discurso, qué dice y qué silencia u oculta?, ¿El pedagogo sabrá el presente que está viviendo?, ¿ qué sentido tendrá para el pedagogo la cultura?, ¿tendrá sentido en el presente? Sabrá que el presente como momento histórico se encuentra determinado por la epistémica de la posmodernidad. Posmodernidad⁴⁸ cuyo discurso *no es periferico, sino central, no sólo viene de la metrópoli, sino además de los centros de decisión de la misma, no nos alcanza desde abajo, desde el subterráneo de los marginados, nos golpea desde bien arriba, desde la academia, la Universidad, el instituto de investigación, el palacio ejecutivo, la galería de arte, la bolsa de valores. No nos provoca a imponer nuestra propia lógica sino que nos lleva a someternos a las lógicas inhumanas del universo, según la traducción que de ellas hace el poder. No es futurista, no ofrece porvenir alguno, nos ha arrancado del tiempo del pre, para instalarnos en el post, sin saber cómo ni cuando hemos pasado.*⁴⁹ Y sobre todo porqué y bajo qué circunstancias se está saliendo del mito racionalista⁵⁰ científico e ilustrado que dio pie a la modernidad

⁴⁸ El nacimiento de lo posmoderno nos hace ver por un lado el nacimiento de una nueva sociedad que no concluye con la modernidad sino que de ella parte para darle razón de ser a un nuevo discurso ahora ya no tanto a partir de la razón sino del conocimiento acelerado y de la utilización excesiva de los medios de comunicación. Puesto que la posmodernidad se plantea como un discurso práctico cuya prioridad central parece ser " caracterizar a la sociedad, no como una sociedad más transparente, más consciente de sí, más ilustrada, sino como una sociedad más compleja, incluso caótica " ⁴⁹Vattimo Gianni. *En torno a la posmodernidad*, Ed. Anthropos, México, p. 12. La problemática no es tanto entrar al caos sino que en el caos no se encuentren alternativas posibles más que las que la posmodernidad ofrece, oferta o expone en el medio social, medio a partir del cual se construyen ciertos referentes culturales que nos conforman en identidad. Por lo que al no construir ciertos referentes terminamos siendo atrapados por los de los medios de comunicación que caracterizan y que en parte le dan esencia a la posmodernidad. La situación no gira del todo en la difusión de los medios de comunicación pero se centra prioritariamente en estos debido a que como expresión del discurso posmoderno, " *pretenden modelar la conciencia, sobre la conciencia perfecta de quien sabe como están las cosas, y cuya pretensión es dominar y organizar rigurosamente todas las cosas, para reducirlos a un nivel de mera apariencia, reduciendo a éste nivel incluso al hombre mismo, su interioridad y su historicidad.* " ⁵⁰ Ibidem, p. 15-16. Por ello Mauricio Beuchot considera que " *los medios de comunicación amenazan con transformarse, un factores de incomunicación, el televisor aísla al hombre, le quita la capacidad de relacionarse y conversar con los que están junto a él. Puede ser un medio para unirse, pero usado en exceso evita que la atención recaiga en las personas que acompañan. En efecto, cuando varias personas se reúnen para ver la T.V. ella puede fungir como medio de unión y contacto, pero a veces también puede fungir como medio de desunión y desencuentro.* " ⁵¹Beuchot, Mauricio. *Posmodernidad, Hermenéutica y Analogía*, 1996, México, Grupo Editorial Miguel Angel, p. 73. En esa modelación de la conciencia lo que termina por hacerse evidente es la presencia de un sujeto que se minimiza a sí mismo, que se contempla como incapaz, que se mediatiza, que se ve menos, que se siente inferior, inseguro y temeroso de su vivir, por lo que prefiere vivir bajo la tutela de los otros justificando en ello su propia existencia y proyecto de vida pedagógico. Es un justificarse a partir del cual no busca a los otros sólo está con los otros en presencia porque frente a los otros no hay día-logo, conversación, sólo acompañamiento.

⁴⁹ Britto García Luis. *El imperio contracultural del Rock a la posmodernidad*. P. 177

⁵⁰ De acuerdo con la escuela de Frankfurt el legado de la racionalidad científica representó uno de los temas centrales del pensamiento racional de occidente. Habermas un miembro de un período posterior de esta escuela argumenta que la noción progresista de la razón alcanzó su punto más alto y su expresión más compleja en el trabajo de Karl Marx pero después de él, esta se redujo de un concepto de racionalidad que abarcaba todo, a un instrumento particular para el servicio de la sociedad industrializada. Adorno, Horkheimer y Marcuse, creían que el fatídico proceso de la racionalización había penetrado todos los aspectos de la vida cotidiana ya fuera por los medios de comunicación masiva, la escuela o el lugar de trabajo. Para ellos la crisis de la razón tuvo lugar cuando la sociedad se volvió más racionalizada bajo esas circunstancias históricas ésta perdió su facultad crítica en la búsqueda de la armonía social y se convirtió en un instrumento de la sociedad existente. Como resultado la razón como ideal y crítica se convirtió en su opuesto a la irracionalidad. Citado por Giroux Henry. En *Teoría y Resistencia en*

Para en estos momentos transitar a la posmodernidad en donde los pedagogos se están capacitando en identificaciones de certeza y orden más que en identidad de formación y de posibilidad. Pedagogos universitarios que colocados en este marco y de entrada en este nuevo milenio se enfrentan a una gran diversidad de contradicciones que influyen en un alto porcentaje en lo que son y en lo que hacen y que no obstante viven una transición que se padece en todos los órdenes económico, social, político y cultural.

En lo económico se han puesto en operación estrategias que buscan la incorporación de México a los mercados mundiales. La globalización ha sido el elemento principal para ello por eso la han presentado como el único camino posible que sacará a México de la crisis lo contradictorio en ello ha sido que precisamente con la globalización México ha entrado en una crisis mayor como lo señala Noam Chomsky cuando dice que " *el mundo ha sido llevado hacia una economía de escaso crecimiento, bajos salarios y altas ganancias. Y está siendo movido hacia un tipo de modelo del tercer mundo por una política deliberada de Estado y por unas corporaciones con sectores de gran riqueza, pero con una gran masa de miseria y una gran población superflua, desprovista de todo derecho, porque no contribuye en nada a la generación de ganancias.*"⁵¹

En este sentido los referentes predominantes alrededor de los cuales los pedagogos se están constituyendo como tales están siendo encauzados a la nefasta dirección de la lógica social de la producción del consumo que vinculados con los medios de comunicación han ido aplastando la posibilidad del reconocimiento de lo que son, de la experiencia de sí, a partir de su relación con la otredad u los otros, de su práctica pedagógica, de la transformación de su discurso y por supuesto de su formación. La formación en este sentido se encuentra en ambigüedades en donde por una lado es considerada por algunos pedagogos como aquella que está potenciada por la reflexión como práctica social que les posibilita adquirir conciencia de sí mismos como consecuencia del reconocimiento de los otros como pensaba Hegel cuando decía que " *...la formación es el conocimiento de sí mismo, en el otro*"⁵²

Educación. Una pedagogía para la oposición, p. 32. Para los miembros de la Escuela de Frankfurt está claro que la crisis de la razón se encuentra específicamente asociada con crisis más generales como la de la ciencia y la de la sociedad como un todo. Esto tiene mucho que ver con el pensamiento tecnocrático que pretende deducir de la realidad misma un modelo unilíneal y unidimensional de las fases del cambio histórico, sus indicadores descansan en una definición implícita de productividad del sistema escolar que refiriéndose exclusivamente a su racionalidad formal y externa redujo el sistema de sus funciones a una de ellas que sería la que la sometería a una abstracción reductora. En este sentido la medida de tecnocracia del rendimiento escolar supuso el modelo empobrecido de un sistema que no conociendo otros fines que los que adjudico al sistema económico respondería óptimamente en cantidad y en calidad y al menor costo a la demanda técnica de la educación es decir, a las necesidades del mercado de trabajo. El sistema de enseñanza mas racional sería entonces aquel que subordinándose totalmente a las exigencias de la calculabilidad y la previsibilidad produjera al menor costo, formaciones específicas directamente ajustadas a tareas especializadas y garantizara los tipos y grados de cualificación requeridos en un plazo determinado por el sistema económico, utilizando para este fin un personal especialmente formado para el manejo de las técnicas pedagógicas mas adecuadas que formaran hombres por una enseñanza capaz de producir bajo pedido y en el tiempo requerido especialistas a medida. Tal cual lo expresa Bourdieu Pierre. - Passeron Jean-Claude. *La Reproducción*. Ed. Siglo XXI, México, pp. 232 - 233.

⁵¹Chomsky Noam.- Dieterich Heinz. Et al *La Sociedad Global. Educación Mercado y Democracia*. Ed. Grijalbo, México, p. 41.

⁵² Hegel, Citado por Hoyos, Medina, Carlos A. Et. al., en *Marco teórico*, Op. Cit., p. 278.

Pero las más de las veces es vista como una simple acumulación de saberes y de papeles que acreditan sus cursos y sus años de estudio y que según su opinión, se convierte en la formación de la cual se muestran creyentes y seguros en su práctica y que los lleva a simular que saben y que conocen aunque no dan cuenta de ello. Lo preocupante sería en quienes se encuentran entre un sentido y otro porque es de quien poco se sabe y se conoce lo que piensan y el lenguaje que poseen dado que pasan inadvertidos en el silencio de su presencia diaria.

Presencia a partir de la cual no se reconocen como intelectuales⁵³ en formación, porque en su opinión se limitan sólo a un proceso de enseñanza – aprendizaje en donde el maestro enseña y ellos aprenden, proceso en el que creen fielmente muchas veces sin cuestionarlo, sin dudar de él, sin tensionarlo, para que hable lo que ha llamado, lo que no ha dicho, lo que le da razón de ser. Pero creen en él porque en la opinión común a todos existe la creencia de que lo educativo tiene que ver con ello únicamente y en ocasiones por comodidad, porque guardar silencio a la espera de lo otro puede resultar más fácil que pensar, que crear un discurso que exprese, que dialogue, que narre, que consense, que posibilite la comprensión de sí y de los otros y que lleve a un carácter práctico, didáctico, filosófico, e histórico, etc.

Guardar silencio o en todo caso hablar desde la opinión de lo que les late, les suena bien, es la onda, está padre, suena bonito, todos lo dicen, todos lo hablan como una moda, moda que “no encubre sino el secreto del vacío y la aceleración de los tiempos de consumo, el despilfarro, la ornamentación y la apariencia.”⁵⁴ Apariencia que parece estarse constituyendo como lo real en la vida cotidiana, vida cotidiana que tiene que ver con todo lo que se dice escolar y extraescolar pero que se plantea como aislado con los discursos y con las prácticas discursivas que se mueven entorno a planteamientos que minimamente las desprenden del sentido común y de la creencia.

Creencia que de acuerdo con José Ortega y Gasset “se confunde para nosotros con la realidad misma, son nuestro mundo y nuestro ser, porque las ideas y las ocurrencias, las producimos, las sostenemos, las discutimos, las propagamos y hasta somos capaces de morir por ellas.”⁵⁵ Esto evidencia la adecuación que tanto las estructuras de producción salariales, como las educativas tienen con las transnacionales Neoliberales para que el desarrollo sea generado bajo la bandera de la productividad que los gerentes de la globalización han convertido en un verdadero fetiche, tótem o Dios, pues de lo que se trata es de establecer una verdad absoluta que no permite la interrogante menos el plebiscito de los afectados a los cuales posibilita un nivel de vida material menor a cambio de una ardua intensidad de trabajo.

⁵³ Se alude al intelectual no como aquel que es pensado como el que sirve al poder, sino como aquel que lo utiliza para hacer con él y de él una genealogía en donde siempre tiene algo que hacer; como aquel intelectual del que habla Foucault, Michel. En *Microfísica del poder*. Ediciones la Piqueta, Madrid, 1979.

⁵⁴ Percia, Marcelo. compilador. *El ensayo...* Op. Cit., p. 149. La subjetividad en éste libro es vista como una experiencia que se presente en la conciencia aturrida y abarrotada, en la conciencia que calla, haciendo callar, que ante la expresión de los otros no entiende que se encuentra en lucha constante porque parece desbordarse ante las percepciones que hace. Se ve así mismo una subjetividad que puede estar sometida pero que incluso puede ser capaz de crear con los otros sentidos en donde no se encuentre sometida al imaginario que le plantea la creencia en dioses, mitos, etc., sino en la creación y por ende, la liberación de ésta.

⁵⁵ Ortega y Gasset, José. *Ideas y Creencias*. Colección Austral, Ed. Espasa, Madrid, 1940, p. 19.

Con la globalización la cual arraiga ideas de progreso, utilidad, tecnicismo y pragmatismo se está cristalizando mentalmente a los pedagogos para que no se coloquen en su realidad y al no acercarse a ésta se cierran en su formación a la acumulación de papeles o documentos que avalen su práctica o que les aporten ciertos beneficios pero estos materiales cerrándose a una práctica en donde muestran poca o a veces nula posibilidad de exponer las teorías que sustentan su formación y su práctica pedagógica y no sólo las teorías, sino la didáctica que realizan con respecto a ellas, el sentido histórico, filosófico y formativo que le dan etc.

Por lo que con ello están terminando por contribuir a las opiniones y creencias de los tecnócratas respecto a formar identidades especializadas. Pues se conforman o al menos se encuentran satisfechos con su especialización en la cultura.⁵⁶ Cultura que se encuentra ceñida diría Roger Bartra "...por el conjunto de redes imaginarias, de poder que definen las formas de subjetividad, socialmente aceptadas y que suelen ser consideradas como la expresión más elaborada de la cultura nacional. Se trata de un proceso mediante el cual la sociedad mexicana produce los sujetos de su propia cultura nacional, como criaturas mitológicas, y literarias generadas en el contexto de una subjetividad históricamente determinada, que no es sólo un lugar de creatividad y de liberación, sino también de subyugación, y emprisionamiento."⁵⁷

De liberación en tanto que el sujeto no se somete a las opiniones o a las creencias que lo quieren conformar como un prototipo o como un clon reproductor de lo dado, sino ante lo dado comienza a pensar como posibilidad en el dándose y en él por darse, para ante ello creativamente pensar un contrasentido formativo que le da razón de ser y que al mismo tiempo le lleve a construir nuevas formas de intervención en su práctica pedagógica, práctica en donde es necesario e indispensable que comprenda que ésta no se cierra a lo escolar, pero que así se lo han hecho creer al desvincularlo de lo extraescolar que más que extra se puede pensar como un vínculo que de manera integral forman cierto tipo de subjetividad, subjetividad que se hace explícita en las opiniones y en las creencias en lo que habla, en lo que narra, etc. Pero también es de emprisionamiento en tanto somete su subjetividad a las opiniones y a las creencias de los que se dicen poseedores del conocimiento y en tanto no la deja ser.

⁵⁶ No se muestra sorprendente que desde esta perspectiva la cultura aparezca de acuerdo con Edgar Morin, como "dislocada de un lado, humanidades y empobrecida que no sabe conectarse a las fuentes verificadoras (las Ciencias), ni a las fuentes cotidianas del conocimiento (los medios de comunicación) y que en ello reflexione en el vacío, para sólo plantearse como una cultura científica que por principio, método y estructura es incapaz de concebir los problemas de conjunto y de reflexionar por sí misma. Al ser una cultura del acontecimiento, la novedad pero que no dispone de los medios de integración y reflexión (limitándose a apelar a personalidades altivamente entrevistados). Debido a ello es que por todas partes reinan las ideas generales huecas un poco sonoras y ruidosas. Ante el tipo de permutación o de metamorfosis que se vive por la televisión, la cultura, paso al nivel de la acumulación o de la información y no está trascendiendo al nivel de la formación, en este sentido - diría Giovanni Sartori- más que de cultura se tendría que estar hablando " de una cultura de la incultura y a sí mismo de atrofia y de pobreza cultural."⁵⁶ Citado por Sartori, Giovanni. **Homo Videns**, Ed. Aguilar, p. 39. Se trata entonces de la Cultura no como riqueza formativa o Bildung, humanismo, sino como acumulación de saberes, de títulos, de conocimientos o como ignorancia permitida, pensamiento atrofiado, rigidizado ante la presencia destacable de la pereza mental, como característica articuladora de la amnesia histórica que en conjunto le dan la esencia en este momento a la subjetividad. Subjetividad que se muestra desinteresada de lo político, de asumir su diferencia, porque la opinión generalizada le dice que con ello ni se involucra ni se preocupe que para eso ya hay alguien que lo hará.

⁵⁷ Bartra, Roger. **La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del Mexicano**. Ed. Grijalbo, p. 16.

De ahí que se piense que uno de los problemas sociales y por ende culturales más frecuentes ha sido la edificación de un sistema social en el que se confunden los ideales, las mitologías legitimadoras con lo simbólico, con la realidad inmediata. Para conformar una sociedad que hace de sus creencias, de sus opiniones y de sus convicciones en lugar de algo creado socialmente, dogmas o algo exterior legado por fuerzas, poderes y potencias suprahumanas, Dios, naturaleza, razón, técnica, etc. En este esquema de pensamiento los elementos imaginarios invaden peligrosamente la conciencia social privando a lo social de la conciencia y distanciándola por tanto de la crítica frente a las tendencias positivistas de progreso, eficiencia, eficacia, calidad, consumo, utilidad y de la performatividad característica clave de la posmodernidad según Lyotard y otros posmodernos, como ante las opiniones y creencias que en muchos casos se plantean como absurdas pero que se dicen o que se escuchan con agrado y que no obstante se defienden más que a las teorías.

En este sentido al permanecer y al dejar que su pensamiento permanezca en una situación rígida, cerrada a la realidad y a lo que en ella acontece, están creando lenguajes, experiencias y en sí formas de vida, que no les permiten el reconocimiento de la experiencia de sí, ni por tanto el reconocimiento o la comprensión intersubjetiva de los otros, por ende ni de su práctica o de la realidad que precisa de los sujetos una lectura crítica y una urgente intervención. Y por tanto al ser capaces los pedagogos pero al no querer estructurar alternativas posibles en teoría y en su práctica pedagógica la situación que viven no les abre más posibilidades de estudio, además de que son enviados para que la escuela los eduque no sólo en cuanto a conocimientos sino para la vida aparte de que las mediaciones les obstaculizan cada vez más en su proyecto pedagógico. Responsabilidad enorme para la cual la escuela no ha sido preparada pero de la cual parece tiene que dar cuenta. De ahí que algunos pedagogos se muestren no preparados por lo que por ciertas causas terminan por simular que si lo están y al simular ocultan la ignorancia que respecto a su formación aflora en su lenguaje, en los conocimientos que tienen y en la práctica pedagógica en donde no se posibilita en sí y en los otros, la reflexión y la lectura de la realidad para acercarse e intervenir en ella.

Dado que a través de dicha práctica mínimamente se ha generado la posibilidad de algún tipo de relación reflexiva como cierta conciencia de sí, debido principalmente a las formas normativa y descriptivamente definidas de relación que desarrolla o que construye con la pretensión de que en dicha práctica los sujetos logren establecer una relación consigo mismos pero distorsionada para que no alcancen la constitución de la experiencia de sí, experiencia en donde existe la posibilidad de que los sujetos reflexionen sobre su propio modo de ser, lo puedan comunicar e interrogarse respecto al otro.

Y ello se genera a través de reproducir en el aula un discurso que se dice es de discusión, pero que no es más que mera repetición o de silencio ante la presencia y el discurso del profesor, de comentarios insintivos, más que de crítica, de interés, cuando nunca se consulto respecto a él, de motivación, cuando termina siendo terriblemente aburrido, de anulación del sujeto porque éste sólo aparece para agradar y darle gusto al profesor con los discursos y con las teorías que mejor le agrada o que mejor domina. Discurso que sigue constituyéndose en una relación normativa de autoridad y de poder más que de empatía y de diálogo conformando subjetividades que mezclan por un lado situaciones impositivas, comprensivas, autoritarias, liberales, etc.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Así, el aula como el espacio cotidiano comienza a ser un lugar en donde se reflexiona poco y es mínima la trascendencia a un nivel significativo que posibilite la construcción de conceptos o la intervención que posibilite otros códigos culturales en lo pedagógico. Estos elementos son esenciales en la conformación de la subjetividad⁵⁸ porque se parte de la idea de que la constitución del sujeto de acuerdo con Adriana Puiggrós " *Siempre tiene lugar intersubjetivamente, a través y en relación con los otros, incluyendo a uno mismo, quienes pueden ser objeto para uno o sujetos para los cuales uno es objeto. Como destaca Hegel (...) La autoconciencia existe solamente siendo reconocido. El sentido intuitivo sobre uno mismo como agente coherente y autónomo paradójicamente depende de ser reconocido como tal por los otros.*"⁵⁹

El reconocimiento del pedagogo a través de la relación con el otro en la práctica pedagógica se encuentra limitado o quizá hasta anulado en el sentido de que ésta se sigue generando en muchos casos de manera normativa a partir del orden, control y disciplina y a partir de las creencias que con la experiencia han conformado idealmente a los sujetos. Sujetos que pareciera ser tienen presencia pero escasamente esencia. Tal vez porque le han dado valor y sentido tanto institucional como socialmente, un sentido en donde la repetición, la costumbre, la rutina, lo mismo, lo de siempre, los llevan a sólo entregar trabajos y cumplir con lo que se les pide y al maestro a seguir un programa, repartir antologías, evaluar, pasar lista, repetir discursos de generación en generación y cumplir con lo que la institución le solicita, aunque la exigencia del llamado Nuevo plan de estudios le exija tomar y asumir otra actitud frente a éste y por ende frente a los sujetos, sujetos de presencia y esencia real y ya no ideal. Desde esta óptica la actividad formativa aparece totalmente como racionalizada, es decir, íntimamente ligada al cálculo, la previsibilidad y el control y control ya no únicamente de las cosas sino también y fundamentalmente de los sujetos. Estas afirmaciones tienen que ver con las instancias que se encuentran detrás como las instituciones⁶⁰

⁵⁸ La subjetividad consiste en una determinada articulación de tiempo y de espacio que posibilita vertientes histórico - culturales, por lo que cuando a ella se alude se le hace referencia como aquella que da surgimiento al sentido pero sólo desde el momento en el que se articula a ciertos referentes histórico - culturales que le dan razón de ser en el tiempo - espacio.

⁵⁹ Puiggrós Adriana. *Volver a Educar*. Ed. Ariel, p.155.

⁶⁰ La sociedad se conforma como tal a partir de las diversas instituciones que le dan razón de ser, "instituciones administrativas, gremiales, gubernamentales, e incluso religiosas, las cuales mandatan a las personas impidiéndoles ser de ahí que un porcentaje alto de jóvenes se vean obligados para poder vivir, a someterse a este tipo de estructuras caducas que atentan contra su autorrealización y que en consecuencia engendran la anomia y la violencia. Obligándolos a vivir representando roles que los desagravan y que a pesar de ello, terminan apoderándose de su propio yo. Por ello es que se dice que los jóvenes caminan por el mundo emascarados, nadie se da a conocer en lo que es sino en lo que aparentan Es por ello, que descargan en ellas la responsabilidad de asumir sus propias decisiones" ⁶⁰ Citado por Gutiérrez E. Francisco. En *La escuela Tradicional*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1974, pp. 18 - 19. Las instituciones desde la mirada de Francisco Gutiérrez han pasado a ser aquellos espacios de significación colectiva, pues son zonas imaginarias que reúnen valores, prácticas, lenguajes, signos, redes de significación simbólica, a través de las cuales las personas logran constituirse así mismas, encuentran asideros de identificación, pero al mismo tiempo individualizan sus expresiones. Son ante todo espacios que se construyen a través de prácticas pero ellas también devienen de rituales anquilosados cuando se vuelven estructuras caducas que no transmiten identificación, pues indiscutiblemente las instituciones han pasado a ser espacios instituidos, espacios en donde la simulación se presenta como uno de los sentidos de la formación, en este sentido, la simulación se vuelve una cuestión básica en el desenvolvimiento de la cultura diaria porque se encuentra en diversos renglones de la vida. Y en ese relato llamado posmoderno se articula, se deja ver de manera más clara y con mayor intensidad es trabajada por los medios de comunicación que ocupan un lugar primordial y no sólo en el espacio físico sino de manera alarmante en el espacio simbólico e imaginario, aunque estos son administrados diría Jovanni

Instituciones que forman parte de dichas instancias que observan y evalúan el desempeño profesional, que aunque si bien no obliga si impone formas de legitimación del trabajo docente; por otro lado está la misma institución pero inscrita en un proyecto mucho más amplio que es el proyecto del control Estatal. Aquí la institución aparece como parte de la racionalidad del Estado cuyas finalidades están en el terreno de la reproducción y en el no-reconocimiento del sujeto ya sea éste docente o alumno, en la masificación y en la transmisión de saberes netamente instrumentales que las más de las veces los pedagogos no alcanzan a percibir no porque no los vivan cotidianamente sino porque carecen de los elementos teóricos necesarios, así como de una actitud epistémica y crítica para poder identificarlos o tal vez porque da mayor seguridad continuar bajo la tutela de los otros.

Estos factores determinan en buena medida la cotidianidad del pedagogo, cotidianidad en la que estos se ven en la necesidad de ajustar o reducir su actitud profesional al manejo técnico – instrumental. Vinculado a que la génesis del discurso proviene fundamentalmente de una formación racional moderna mezclada con aspectos híbridos tradicionales. Por lo que de manera general, si es preciso señalar que el pedagogo en este proceso de transición no tiene un discurso propio pues más bien se ha posesionado de uno que ha sido conformado sobre la base del discurso oficial, de la mezcla de diversas teorías que le confunden de tal manera que no sabe con claridad cuáles utiliza en su didáctica y sobre todo que le confunden respecto a la metodología, a las técnicas y a los procesos de construcción de conocimiento en la pedagogía.

El problema es que algunos pedagogos no están construyendo por sí mismos sus contenidos formativos pues prefieren consumirlos ya elaborados, como seguir bajo la tutela de los otros. Sin embargo esta conformación no es una real construcción del discurso sino más bien una repetición o descripción de lenguajes. Lenguajes a través de los cuales algunos pedagogos repiten discursos acriticamente al llenarse de conceptos oficialistas, de opiniones de quienes les imparten el curso de inducción, de comentarios o rumores que escuchan pero en realidad dichos conceptos se encuentran vacíos, sin un sustento más amplio que permitan su encuentro y debate en y fuera del aula.

Sartori, " por la subcultura, por personas sin cultura, medios que han tenido pocas décadas para crear un pensamiento insípido, un clima cultural de confusión mental y crecientes ejércitos de nulos mentales. "60. En su libro *Homo...* Op. Cit., p. 38. La creación de ese pensamiento insípido, de la confusión mental que cotidianamente se vive y que trasciende a todos los espacios por los que transitan los sujetos está haciendo de estos, sujetos sujetados, atados a lo otro y así, atados a la tutela, atados al conformismo, a la mediocridad, al individualismo, a los hábitos, a la costumbre, a las inseguridades, al no pensar, a la rápido y fácil. Partiendo de ello se plantea interesante saber como tanto la permanencia como el contacto continuo con estos medios y la exposición por largo tiempo en lo digital, está llevando a los sujetos a " exponerse a una reforma de la conciencia, que se traduce en una matematización creciente de la mirada sobre el mundo, en una abstracción abismal del pensamiento. Dicha abstracción se puede imaginar como la reducción del hombre, de su vida, y su sustancia profunda u ontológica a favor de las representaciones digitales. " 60 Citado por Touraine Alain. En *La era de los afectos en Internet*, Ed. paideia, p. 143. La reducción de la conciencia, de lo simbólico no ha sido más que una reducción abismal que el hombre mismo está terminando por concretar cotidianamente en tanto siga justificando su existir, tal cual le está dando existencia.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Pese a todo ello y contrariamente con toda la pretensión que se ha tenido por paralizar o rigidizar el pensamiento del pedagogo para que éste no construya lenguajes, discursos y prácticas pedagógicas en donde exista la posibilidad de que piensen, reflexionen y lean la realidad. Se ha visto limitado en el aula principalmente en la universitaria porque es en donde algunos pedagogos han encontrado posibles alternativas y no sólo de resistencia sino incluso y lo más importante, de creación de pensamiento que posibilita la constitución de sí a partir de su interrelación con los otros, así como el reconocimiento, análisis y por tanto la transformación de su práctica pedagógica.

Transformación que los ha llevado necesariamente a buscar mejores formas o alternativas de formación para sí y para los otros; formación que ha implicado mayor esfuerzo por la posibilidad de que estos se piensen y piensen la realidad y activen su potencialidad para transformarla pero fundamentalmente para que construyan discursos y prácticas que los lleven por sí mismos, que los lleven no sólo a resistirse; sino a romper con pensamientos colonizados para dar apertura a pensamientos desde su contexto, de posibilidad, de proyecto personal e intersubjetivo. El aula, recobra sentido e importancia esencial para el pedagogo porque ahí tiene la posibilidad de liberar su subjetividad o de paralizarla, de liberarla frente a la náusea o los ascos cotidianos que median entre él, la formación y la cultura⁶¹ o de paralizarla en tanto la náusea se convierte en el platillo que se tiene y se debe comer para tener lleno el estomago y el pensamiento con algo que aporte seguridad al egresar.

El aula se convierte así en el lugar que socialmente o frente a la otredad le da cierto reconocimiento a los pedagogos, reconocimiento en el que necesariamente precisan trabajar desde sí mismos para inducir a los otros a ello, pero que no sólo le da reconocimiento sino incluso a través del cual tienen necesariamente que reflexionar respecto a su práctica pedagógica y didáctica para no hacer de ellas mera repetición o cualquier cosa. Indudablemente que el trabajo didáctico y pedagógico precisa del trabajo primero consigo mismo, sobre todo cuando se considera de acuerdo con Ferry Gilles que " *Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen ó que uno mismo se procura.* " ⁶² Pero cuando éste esfuerzo en el aula no se refleja, se muestra como un desaliento para los pedagogos.

Ciertos pedagogos parecen no estar del todo conscientes de que " *la formación humana está potenciada por la reflexión como práctica social, que le posibilita al hombre, adquirir conciencia de sí mismo, como consecuencia del reconocimiento del otro.* " ⁶³

⁶¹ El término de **cultura** tiene una procedencia que se le asigna del latín, colere, "cultivar" y también "honrar", aunque se cree o se considera que en un principio ésta había sido pensada como el culto u honor que se otorgaba a los dioses, ello ha cambiado tanto con los pensamientos. Con los romanos se utilizara como cultivo de los campos. En el Renacimiento se le consideraría como enriquecimiento del espíritu, con la modernidad en su etapa tecnocrática, como cultura industrializada y en la posmodernidad una cultura cool, light o del consumo.

⁶² Ferry, Gilles. *Pedagogía de la Formación.* Formación de formadores. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. 1997, p. 67.

⁶³ Freire, Paulo. Citado en la tesis de " la formación Docente " p.59

Formación cuya esencia se le atribuye a la pedagogía y frente a la cual el pedagogo no se está valiendo en su práctica pedagógica del lenguaje como el elemento articulador entre él y el conocimiento; pues esta anulando la noción de que "la formación depende de la posibilidad de interrogación, de diálogo, diálogo que supone la existencia y el reconocimiento del otro."⁶⁴ Y si no lo comprenden es porque se sufre un nivel de crisis formativa que se ha gestado desde los primeros años pero que en cada nivel se acrecienta más; principalmente cuando se tiene esa idea arraigada de que "la formación se define en términos de programas, de años de escolaridad y de obtención de títulos"⁶⁵ Idea o creencia⁶⁶ con la que algunos pedagogos no rompen, pues no tienen claro que "la pedagogía, es una reflexión teórico - práctica, que trata de responder a problemas prácticos"⁶⁷ idea que no se ha tratado de hacer significativa a partir de la discusión o de una problemática concreta construida en el discurso pero vinculada a la práctica, ello necesariamente lleva a la conformación de una identidad pedagógica que en aula cotidianamente apela a las apariencias, a una subjetividad descentrada que se encuentra limitada a ciertos aspectos del conocimiento y a una actividad racional que se manifiesta con arreglo a fines de todos los imperativos de lo útil, lo eficiente y lo productivo, desinteresándolo de la problemática real escolar y social, que en la simulación, en la justificación y en el agrandar a las tutelas le da sentido a la formación.

Simulación que se vincula o se articula a la obediencia ciega como lo plantea Marcelo Percia cuando dice que "el que obedece ciegamente, se halla poseído por una creencia, la obediencia ciega, es una de las figuras, que ofrece el poder para cautivar el deseo. Pero no se trata de un objeto más, es una modalidad de lazo social que produce la subjetividad."⁶⁸ La subjetividad es la que se plantea desde esta perspectiva como aquella que hace que el sujeto obedezca, se someta, se normalice, ante las creencias que conforman la realidad. Lo que lleva a pensar que si la subjetividad es la que parece estar siendo enclaustrada en las creencias y no sólo por los otros, por el imaginario, por los relatos y metarelatos sino incluso por el mismo sujeto, es necesario sino es que indispensable plantearse las preguntas entorno a los sujetos pues se muestra un tanto necesario sobre todo cuando se alude al sujeto⁶⁹ de pedagogía.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 60

⁶⁵ Ferry, Gilles, *Pedagogía...* Op. Cit., p. 17

⁶⁶ Las creencias del progreso, de la ciencia, de la técnica, de la racionalidad económica, de la pedagogía como ciencia de la educación, del título como obtención de reconocimiento social, del prestigio de las carreras técnicas, de la formación como acumulación de saberes, del estado, padre, maestro, novio, esposo, como poseedores del conocimiento y del poder de los tecnócratas empresariales como los salvadores de la crisis económica, etc., hacen ver que aunque nosotros no las producimos estamos en ellas pues constituyen la base de nuestra vida y el terreno sobre el que ésta acontece. Creencias que al constituirse como tales nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma, de ahí que en ellas terminamos moviéndonos y conformándonos en lo que somos o quizá en lo aparentamos o simulamos ser.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 80.

⁶⁸ Percia, Marcelo, *Ensayo...* Op. Cit., p. 201.

⁶⁹ Porque hay algo que asumir y discutir que son dos rasgos desconcertantes que han caracterizado a América Latina - como a la pedagogía, - primero que es un continente fecundo en crear discursos pero que carecen de sujetos. Creamos tantos discursos que nos saturamos de ellos pero aniquilamos a los sujetos pues estos desaparecen en los planteamientos y en segundo lugar que probablemente las mediaciones que tienen frente a sí muchos sujetos no las reconocen como tales porque no están a la altura de los grandes discursos, lo que es un gran problema porque ocurre que la historia no se construye con discursos que carezcan de sujetos pues estos son los que construyen los discursos. El balance nos pone alerta acerca de la gran ignorancia existente sobre un tema central. Se tiene un conocimiento del sujeto fragmentado pero ocurre que lo fragmentado no es suficiente el sujeto por definición exige un conocimiento total pero total como exigencia de razonamiento para ser pensado en su complejidad. El fenómeno

Y al hacerlo no se tiene claro de qué sujeto se está hablando. Preocupación epistémica fundamental pero no sólo epistémica, también filosófica, ética, didáctica, etc.

La capacidad de los pedagogos para colocarse en el contexto y comprender la colonización mental que con ellos el imaginario cotidiano está haciendo es un desafío tanto en el plano de la investigación como en el de la formación⁷⁰. Porque es necesario y eso nadie lo puede negar que es importante la formación práctica para que la gente sea capaz de pensar su momento, no de explicarlo. La explicación viene después porque si es capaz de pensar podrá explicar, por cuanto se capacita a la gente en explicar en circunstancias que a veces esa capacidad de explicación anula la capacidad de pensar, la capacidad de conciencia,⁷¹ la pregunta entonces es ¿En estos momentos los pedagogos tienen conciencia de lo que están viviendo?, ¿Tienen conciencia de su conciencia?, ¿tienen lenguaje?, ¿tienen identidad?, ¿Sabrán el momento histórico que viven?, ¿el sentido que éste le está dando a su vida?. Interrogantes que en la construcción necesitan velar respuestas posibles pero que aún sin tenerlas es obvio que los pedagogos cuando piensan lo hacen pero encajonados dentro de límites disciplinarios que no son capaces de romper. Pues de haberlo hecho, el pensamiento y el lenguaje les harían hablar desde construcciones conceptuales, articulados en una totalidad,⁷² lo que minimamente pocos están haciendo pero que al hacerlo abren caminos de utopía para los sujetos de pedagogía que los imaginarios pedagógicos en la práctica cierran cada vez más.

del sujeto social de pedagogía es uno de los problemas desafiantes centrales si se quiere entender lo que está pasando hoy día en el ámbito pedagógico, sobretodo si se quiere saber que puede pasar a partir de la coyuntura actual para no caer en un mero diagnóstico y conformarnos con él.

⁷⁰ La presencia de los otros en la formación es imprescindible debido a que desde la perspectiva humanista, la formación es vista de acuerdo con Hegel como " *conocimiento de sí mismo, en el otro*" ⁷⁰ Larrosa, Jorge. En *Pedagogía profana*. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación, edu-causa, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, México, 2000, p. 278. Pero ya no sólo es necesario conocernos a nosotros mismos sino conquistarnos, comprometernos, responsabilizarnos, asumimos y cuidarnos de sí y de los otros, - como diría Foucault, para convertirnos en lo que de verdad somos. No en lo que quieren que seamos. En este sentido, La idea de formación no se entiende telológicamente en función de su fin, en los términos del estado final, sino como un proceso pensado siempre como aventura, como algo no planeado y no anticipado, una aventura en la que puede ocurrir cualquier cosa y en la que no se sabe a donde se va llegar, ni si quiera si se va llevar a alguna parte. Pero, como llegar a la formación si nuestro pensamiento no ha sido capaz de denunciar la apariencia y eliminar ese velo engañoso que cubre las cosas y que también se interpone entre pedagogo y pedagogo, sociólogo, psicólogo o antropólogo engañándonos con respecto a lo que somos, seremos, son los otros y es la formación. De ahí, que se considera que es imprescindible trabajar cotidianamente y no sólo desde el aula para deconstruir el hábitus de la pedagogía, hábitus con el que se le ha impuesto, - diría Bourdieu - " *un sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito, que funciona como un sistema de esquemas generadores, que engendra estrategias, conforme a los intereses objetivos de sus autores.*" ⁷⁰ Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. Ed. Siglo XXI, 1990, México, p. 141.

⁷¹ **La conciencia.** Se plantea como una visión del propio sujeto en tanto ésta le posibilita un vector epistemológico, es decir un sentido hacia horizontes de intervención posibles que de manera articulada involucran todas las esferas de la realidad que en su devenir histórico se encuentran mediatizadas, transformándolo como sujeto histórico. Es una visión cuyo sentido lo acerca dialécticamente a la experiencia de sí, al reconocimiento de los otros y del mundo vital en tanto se recupera la intimidad perdida entre pensamiento y lenguaje, sujeto y espíritu, conciencia teórica y conciencia práctica.

⁷² Si se considera que la totalidad no significa la enumeración de " todas las cosas" sino la construcción de una unidad conceptual de sentido; se tendría que precisar que construir una totalidad equivale a realizar un recorte de la realidad a partir del cual se establezcan las articulaciones necesarias para dar cuenta de un hecho y explicarlo (quizá se podría decir comprenderlo) y para afrontararlo como la construcción de una totalidad humanamente posible.

1. NOSTALGIA DE UN PASADO PERDIDO.

1.1, GÉNESIS DEL PENSAMIENTO Y LENGUAJE DE UN SUJETO DESCONOCIDO: EN LA CONFORMACIÓN DE UN NUEVO IMAGINARIO SOCIAL.

Despertar a la historia, significa adquirir
Conciencia de nuestra singularidad. Momento de reposo
antes de entregarnos al hacer. El hombre me parece no está
en la historia porque en cada hombre late la posibilidad de ser
o más exactamente de volver a ser otro hombre.

Octavio Paz.

El relato en su calidad de narrativa nos traslada en una dialécticidad de acontecimientos que nos invitan a movernos y a reconocer desde un pasado perdido en el pensamiento y en el lenguaje de los sujetos del presente a los sujetos que conformaron una forma de vida muy peculiar y un tanto particular, permite asimismo adentrarse a partir de un análisis histórico en el pasado, pero adentrarse para narrar la presencia de un sujeto con pensamiento, lenguaje e identidad que le daba distinción frente a los otros y al narrarlo dar cuenta de un momento de ruptura. Aunque la ruptura siempre en todo momento y en todo lugar está presente es necesario recuperar aquellos en donde se le piensa ha construido mayores obstáculos para el pensamiento y para el quehacer formativo.

Así, despertar en el presente a la historia de los antiguos mexicanos es como recibir una invitación para reconocer frente a la narrativa lo que a partir de ellos se ha hecho y lo que se está siendo en el presente. Invitación que nos traslada en el retorno pero en el retorno para volver a conformarnos en un llamado en donde la tradición convoca a la reflexión, a pensar en el "que" antes de entregarnos al hacer para que el hacer se asuma como un quehacer esencialmente pedagógico, sobre todo cuando hay un reconocimiento especial respecto a que "*Un pueblo que se desprende de su pasado se deshace.*"⁷³ De ahí la necesidad e importancia por recuperar la historia⁷⁴ para dar lectura al presente. El momento de reflexión del quehacer pedagógico nos lleva a una época que aunque cuenta ya con larga tradición histórica despierta nuevamente heridas por demás antiguas que en el recuerdo de lo humano no dejan de lesionar marcado sentidos y nuestra propia existencia. El momento de reflexión necesario y no sólo en este momento nos convoca como sujetos de formación mexicanos a adquirir conciencia de nuestra singularidad, de nuestra mismidad, de lo que somos, para tener mayor claridad respecto a lo que estamos siendo. Porque nuestra mismidad o identidad como mexicanos parece que en éste momento "*flota en el aire. Y digo que flota, porque no se mezcla ni se funde con el otro mundo, el mundo norteamericano, hecho de precisión y eficacia. Flota pero no se opone, se balancea, impulsada por el viento, a veces desgarrada como una nube, otras erguida como un cohete que asciende. Se arrastra, se pliega, se expande, se contrae, duerme o sueña, hermosura harapienta, que flota no acaba de ser, no acaba de desaparecer.*"⁷⁵

⁷³ Basave, Fernández del Valle Agustín. *Vocación y Estilo de México*. Fundamentos de la mexicanidad. Ed. Limusa, México, 1990, p. 529.

⁷⁴ Berlin, Isaiah. En: *Contra la Corriente*. Ensayo sobre historia de las ideas. Fondo de Cultura Económica, México, 1983. Señala respecto a la identidad como para los Judíos era importante en tanto estaban conscientes de ésta y en tanto, estaban empapados de su historia. La conciencia histórica en este sentido era para ellos lo más importante por que era el sentido que les daba continuidad en el tiempo histórico.

⁷⁵ Paz, Octavio. *El laberinto de la Soledad*. Postdata. Vuelta a el laberinto de la soledad. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1981, p. 13.



Es un flotar que nos coloca en la historia como un simple estar y no como sujetos de historia y creación. Pero que aún en el simple estar como sujetos en la historia en nosotros late la posibilidad de ser o más exactamente de volver a ser otros. en tanto reconocimiento en el presente del pasado histórico. De la narrativa de nuestro pasado histórico se cuenta que ante todo los Mexicanos antiguos eran sujetos de creencias, la creencia en ellos se piensa como sentido de vida y de muerte, la creencia primera tal vez fue la de su génesis. para Aristóteles, la génesis de algo " *es un camino para el conocimiento del ser y del valer.*" ⁷⁶

Se piensa quizá un tanto curioso y porque no extraño que en la génesis de éste pueblo se haya gestado una posible polémica aunque no se sabe si tan incesante – haciendo una analogía como la que plantearían años más tarde Mardones y Ursua, - quizá se pueda pensar en una polémica no sé, llamémosla por atribuirle un nombre polémica prehistórica, polémica antigua que es necesario considerar porque las dos posturas más fuertes en las que se centran los aztecas⁷⁷ le dan sentido a su existencia y a su vida. Así, mientras algunos aztecas se inclinaban por una visión místico – guerrera del mundo y de la vida, había quienes se empeñaban por encontrar el simbolismo oculto de las cosas, para dar nueva vida y significado al mensaje de su gran sacerdote Quetzalcoatl.

⁷⁶ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad I.*, Op. Cit., p. 518.

⁷⁷ Gillespie, D. Susan. En su libro *Los reyes aztecas*. La construcción del gobierno en la historia mexicana. Ed. Siglo XXI. Colección América Nuestra, 1993. Precisa con mayor claridad como los diferentes pueblos conservan tradiciones históricas orales de gran antigüedad que fueron escritas después de la conquista española en el siglo XVI. Azteca es un término genérico que se refiere a una serie de ciudades - estado agrarias culturalmente emparentadas situadas alrededor del lago de Texcoco en el valle de México. Los aztecas nunca desarrollaron un verdadero sistema de escritura pero si tenían un sistema de registro que empleaba símbolos pictográficos escritos en libros de papel, así conservaban tradiciones históricas basadas en un calendario anual solar. Si bien ninguno de los libros sobrevivió a la conquista el registro de su historia y su cultura no fue inmediatamente destruido y fue en cambio preservado en textos posteriores escritos tanto por la elite indígena como por los primeros residentes españoles (sobre todo religiosos). El término azteca se vincula al termino de México que como señala Gutierrez Tibón en su libro *Historia del nombre y de la fundación de México*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1975, obedeció en un primer momento a un pensamiento esotérico cuya interpretación desde el presente no se hace posible si dicha visión no se articula a una comprensión de ese mundo mítico que fue posible contextualizarlo en ese y en otro momento por lo lingüístico y más tarde por lo histórico. Contextualizar el mundo mítico se vuelve un tanto necesario sobre todo porque desde éste y a partir de éste, los antiguos mexicanos fincaron sus creencias. El nombre de México obedece a si mismo tal cual lo plantea el autor a un mundo mental interactivo como se le ha creído a Europa, que con la creación intelectual del nombre trajo asimismo una forma de identificación para la construcción de las identidades. Con un sentido que le distingue el autor de este libro nos mueve en la historia para sustentar no sólo el nombre sino como éste llega a fundarse, además de que incorpora como a éste se le ha pensado. Reconocer el origen del nombre se plantea sumamente importante esencialmente cuando el acercamiento es a un sujeto cuya historia ha tenido en sí y a su alrededor grandes rupturas por demás históricas cuyos sentidos se hacen presentes en el momento actual. Los aztecas, los sujetos desconocidos como especificación histórica porque nadie conocía su rostro, ni quienes eran, ni por tanto, de donde venían; hicieron acto de presencia hacia mediados del siglo XVIII sin otra posición más que la fuerza de voluntad, una voluntad con la que lograron separarse de la tutela de los otros aunque no de todos porque continuaban con la de los dioses por la sabiduría de estos y por las creencias de vida y muerte que encontraban en ellos. Sujetos extraños a la mirada de la otredad y que aún con esa extrañeza de su entorno en menos de tres siglos lograron tener la superioridad del México Antiguo a través de una serie de conquistas por supuesto que no iguales a la que vivirían pero al fin y al cabo conquistas impregnadas de todo tipo de violencia. En ellas encontraron la presencia fuerte de sujetos que deseaban seguir conducidos bajo la tutela de alguien y además que la justificaron aliándose a los conquistadores aztecas.

Esta situación en donde el versus (Vs) se hace latente polemizando la situación cotidiana del conocimiento lleva a pensar que ya desde este momento las posiciones por una postura u otra se hacían presentes y aunque de manera directa no dejaban ver si estaban dentro de las posturas que señalaran tiempo después Mardones y Ursua entorno a las Ciencias del espíritu o a las Ciencias Naturales en el comprender (Verstehen) o explicar (Erklären), ello visto desde una mirada más actual, más moderna dirían algunos. Es un hecho que los sujetos del México Antiguo se colocaban en perspectivas a partir de las cuales pretendían recuperar ciertos elementos que les dieran significatividad como sujetos pero que al mismo tiempo los llevarán a reconocerse como sujetos y en ese reconocerse, reconocer su mundo y su realidad. Para algunos la religión y los mitos lo hacían por eso se colocaban en una postura mítico – religiosa. Para otros el simbolismo que se les planteaba era más profundo y complejo por lo que se colocaban en una postura un tanto similar al Verstehen, pues consideraban que sólo en la deconstrucción de lo simbólico de aquello oculto, poco perceptible, se hacía comprensible el mensaje de sus dioses un mensaje oral lleno de sentido poético y de humanidad.

La idea de los sabios de recuperar el simbolismo y el lenguaje con lo poético así como su existencia, era porque con ello recuperaban su historia y su cultura, porque carecer de ésto les implicaba no sólo el final de sus vidas sino incluso algo un tanto alarmante, la terminación misma del universo. Pues el recuerdo de su pasado y la sabiduría y no sólo de sus códices era la luz y era el sentido, el sentido que daba comprensión a su existencia – en esta existencia en donde buscaban reconocerse es en donde la conciencia histórica de lo que habían sido y de lo que estaban siendo, vinculado a sus tradiciones culturales les llevó a recuperar aquello que en el presente empieza a conformarse como una indiferencia compartida. Estos sabios con la peculiaridad que los hacía diferentes frente a los otros se podrían asumir desde el Verstehen - siguiendo la analogía- porque la búsqueda de la comprensión de sí, de los otros y de su mundo era lo que les llevaba a superar las creencias cotidianas - llamémosle ahora sentido común – para construir un lenguaje que hablara con el rostro desde el corazón para dar pie a una nueva creación.

Los sabios eran quienes de cierta manera preservaban y estudiaban sus historias y sus doctrinas las cuales plasmaban con tinta negra y roja en su escritura ideográfica porque simbolizaban los conceptos abstractos de su pensamiento, el complemento a ello sería la transmisión oral y ello lo implantaron los sabios en los centros de educación para fijar en la memoria de los estudiantes toda una serie de textos y comentarios de lo que ya estaba escrito en los códices. Tal método de enseñanza adoptado luego también por los frailes da cuenta de la forma como en su momento se dio la práctica pedagógica en los centros prehispánicos de educación. Práctica a través de la cual *“ viendo las imágenes y oyendo a los maestros recogían en mente y corazón, para toda la vida, los educandos, el contenido cultural, religioso y literario de las edades perdidas en la niebla del pasado. ”*⁷⁴ Los discursos y las pláticas de los sabios y de los ancianos estaban planteadas en un sentido exhortativo a inculcar los principios morales básicos así como las antiguas doctrinas y tradiciones.

⁷⁴ León – Portilla Miguel. *Los antiguos Mexicanos*. A través de sus Crónicas y Cantares. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1961, México, p. 64.

Discursos con gran carga moral que para Nietzsche no han hecho más que establecer los cánones, la norma, los lineamientos por los que uno puede pensar y actuar y por los que seguimos pensando y actuando. La ruptura con este pensamiento se evidenció a partir de la presencia de otros sabios que muy pronto mostraron su hondo sentido poético, sentido a partir del cual recrearon lo creado y le dieron esencia a cantares y poemas que expresaron lo más hondo de su pensamiento. Se trata de pequeños textos en los que van apareciendo preguntas de hondo sentido filosófico a partir de los cuales experimentaron la necesidad de pensar por sí mismos los grandes problemas pero en especial el de su vida, naciendo con ello el ánimo por comenzar a hacerse preguntas respecto a sí mismos y al sentido de su existencia en el mundo, interrogaciones y reflexiones que ponen de manifiesto un pensamiento que reflexiona sobre las cosas y sobre el hombre mismo hasta llegar a contemplarlos como problema.

Este planteamiento de problemas que los sabios hacían y su reflexión en torno a ellos es quizá lo que permite afirmar la existencia de un pensamiento filosófico y quizá hasta planteamientos epistemológicos, porque la crítica del hombre y del mundo aunque en un lenguaje poético estaba presente conjugado un poco con la nostalgia, una nostalgia por lo que veían, pero esencialmente por lo que vivían.

En sus pláticas o discursos más que inducir a lenguajes y pensamientos con alta carga moral como lo hicieran algunos sabios pretendían pronunciar un lenguaje noble y cultivado que exhortaba tanto a hombres como a mujeres a ser dueños de su rostro y de su corazón, para la mujer se añadía todavía otro rasgo más expresivo pues se decía que "*en su corazón y su rostro debe brillar la femineidad*".⁷⁹ Este hacerse dueños de su rostro, de su corazón y de la femineidad en el caso de las mujeres que son las más en la pedagogía es una convocatoria inevitable de ser aludida en el presente por los pedagogos, porque curiosamente en ello ya hay esencia de formación y necesidad de que ésta haga brillar y conformar el dinamismo del yo para que no se someta a meras identificaciones, para que así mismo liberen su pensamiento y su cuerpo de la colonización cotidiana

Y se plantea como esencia de formación porque comienza por dar ruptura con el método memorístico del conocimiento y de la realidad para dar paso a la comprensión de sí y del mundo, ruptura incluso con los pensamientos y con los lenguajes establecidos para conformar otro lenguaje, un lenguaje cultivado. Así la presencia de éstos nos lleva a pensar que la formación cuenta con gran carga histórica y aunque quizá el concepto y la esencia se recupere con los alemanes como nos lo hace ver la historia es un hecho que ya desde tiempos antiguos y especialmente tiempos mexicanos había quienes la pensaban y la consideraban necesaria sin siquiera imaginar o pensar que era formación y que más tarde se le conceptualizaría como tal, la formación ya estaba presente como una expresión mundo – vida.

La inserción de todos en la cultura era algo imprescindible, como cierta preparación que especificara lo que se sabía hacer, así como la misión que cada uno tenía dentro de la cultura; ésto se pensaba así porque se creía y ahí de nuevo las creencias, que al estar insertado en la cultura el hombre llegaba a conocer sus ideales y a recibir la inspiración de los mismos para dar sentido a sus creaciones, lo que vinculado a su preparación o capacitación técnica los llevaría a ser seres que saben pero ante todo seres que dialogan con su propio corazón.

⁷⁹ Ibidem, p. 146.

El saber ser y el saber hacer comienzan a tener sentido más que como un vínculo como un diá-logo en donde la presencia de los dos se hace sumamente necesaria, esencialmente cuando en conjunción le van dando identidad y razón de ser a los sujetos. Diá-logo en donde uno se examina, se interioriza, se cuestiona, se interroga o interroga como lo hiciera Sócrates, quien nos mostró ese amor y búsqueda por el conocimiento. En el mundo náhuatl sobre todo el poético se tenía constantemente presente a la persona en el conocimiento pues se pretendía ante todo humanizarla desde su corazón para hacer más sabio su rostro y descubrir su raíz o identidad. Por ello es que no les interesaba la mera contemplación de lo que eran sino la posesión interior de sí porque ello les daba sentido a su rostro y por ende a su corazón. "*Un hombre puede hacerse a sí mismo verdadero, si es capaz de entonar un canto y cultivar nuevas flores.*"⁸⁰ entonar un canto implicaría pensar y el pensar conllevaría el cultivo para hablar con un lenguaje portador de sentido que en la praxis cultivara otras intervenciones. Sentido que sin embargo más tarde se perdería con la llegada de los españoles quienes al llegar a México encontraron conformadas ciertas civilizaciones un tanto complejas y que tal vez por la complejidad que les rodeaba prefirieron no buscar más allá de lo no conocido por la apariencia, por los sentidos, por aquello percibido en su primer acercamiento, en su primer contacto con los aztecas, el último grupo que se estableció en el valle de México.

Cuando Moctezuma le abrió las puertas de Tenochtitlan a los españoles⁸¹- como más tarde lo harían los presidentes de México a los empresarios- y recibió a Cortés con presentes, los aztecas perdieron la partida aunque la gran traición con la que comienza la historia de México no es la de los tlaxcaltecas, ni la de Moctezuma y su grupo, sino la de los dioses. La llegada de los nuevos dioses fue interpretada al menos al principio como el fin de una era cósmica y el principio de otra. La llegada de los nuevos dioses generaría en los aztecas un ligero calosfrío por la presencia de una muerte anunciada en plena juventud⁸² en donde ésta apenas marchaba hacia la madurez y hacia su vivencia hecha experiencia.

⁸⁰ *Ibídem*, p. 177.

⁸¹ Mora Juan M. Gatuperio. En su libro: *Omisiones, Mitos y Mentiras de la Historia Oficial*. Ed. Siglo XXI. México, 1993. Señala como en cuestión de la historia de México hay quienes afirman que inicio con la llegada de los españoles y que lo anterior a la llegada de estos podría pensarse como la historia de los aztecas, mayas o en un sentido más general y por tanto más amplio como la historia de los antiguos habitantes, pues se piensa que México al menos como nación no existió sino hasta tiempo después de la conquista. Ello, forma parte de la historia que se ha revelado, pero lo que poco se ha dicho es que el primer descubridor de México se piensa que fue Francisco Hernández de Córdoba, quien se cuenta llegó antes que Cortés a tierras mexicanas con tres barcos cuyo lugar de llegada fue en Yucatán, lugar en donde combatió con los antiguos mexicanos de la región, combates con los cuales éste descubridor recibió heridas que le causaron la muerte a su regreso a Cuba. Lo que le impidió regresar, sin embargo por su viaje tan repentino y su muerte tan inesperada, de él se sabe muy poco en comparación a lo que se comenta en torno a Cortés. Pese a ello no se puede negar que eso ya es historia como la que los aztecas hicieron y que más tarde sería reconocida por el nuevo mundo que estaba frente a ellos, especialmente por los conquistadores aunque sólo para acumular información no para comprender lo que en ella había.

⁸² En su adolescente vida como civilización los indígenas sufrieron en 1521 el trauma de la conquista española con todas las peligrosidades de fijación definitiva en expresiones y en comportamientos, pues antes de la conquista sólo podía hablarse de una multitud inconexa de tribus separadas geográficamente y abismalmente distantes las unas de las otras por tres centenas de idiomas y dialectos, carentes de escritura fonética. Después de la conquista el idioma español junto con la religión cristiana, las costumbres y el estilo de vida comenzarían a constituirnos en lo que somos. Se da comienzo así a la cultura mestiza de México que no se integro como tal por el anquilamiento de las cosmovisiones indígenas y la cosmovisión española, sino por la acumulación en estratos sucesivos, pausados, en ocasiones violentos y contradictorios, crecientes e irreversibles que se vivían. Y que llevaron a que la mexicanidad conformara la doble génesis del mexicano- española e india- y a imponerla no como una complicada unidad

El paso del asombro a la destrucción fue instantáneo el momento en el que se paso de uno a otro que se dejo de ser lo que se era, para ser otro. no se sabe pero fue un hecho que reflejo que aquel deseo inocente – pensámoslo así - fue de lo más perverso cuando se busco transformar el sujeto mexicano, cuando se olvido la relación dialéctica de sujeto con sujeto, cuando se dio ruptura a su pensamiento, conciencia, lenguaje, cuando se eliminó en el sujeto la visión de proyecto de identidad y de vida y se le desprendió de su entorno cultural para conformarlo en otro en donde parecía que ya todo estaba dado, en donde la palabra la tenían los otros o el Dios Cristiano y en donde presente y porvenir comenzarían a gestarse ya no como proyecto de los mexicanos sino como proyecto híbrido de los otros.

substantial de culturas tan distintas, tan diferentes, sino como una lucha de poder en donde la pretensión de una fue la de vencer a la otra e imponerse como la única.

Ello se plantea como los celos que los adultos tienen hacia los jóvenes, celos como los de Apolo y Artemisa que no pudieran soportar la rivalidad de esa perfección adolescente en la cual sospechaban ante todo, una pérdida y un posible sucesión. Y para tratar de conservar su monopolio absoluto... *con flechas mataron a los hijos de niobe, Apolo mata a los varones, en tanto que la diosa de la caza toma como blanco a las muchachas.*⁶² Así lo señala Dolto Francoise. En su libro: *La causa de los adolescentes*, Seix Barral, p. 26. En este libro logra comprenderse asimismo el temor que los adultos tienen al sentirse desplazados por la juventud, es un temor que incluso los ha llevado a controlar esa pasión juvenil, pasión que a la mayoría de los jóvenes los hace revelarse contra todo aquello que los quiere reprimir o gobernar y que de cierta manera los puede limitar para no vivir intensamente el amor como el amor pasional que vivieron Tristán e Iseo después de beber el brebaje que los hizo buscarse sin cesar y los condujo a cometer locuras inimaginables para seguir amándose con ese amor irrefrenable que desde un principio los encadenó y los llevo hasta traicionar al Rey Marco, tío de Tristán. Por otra parte ocurre frecuentemente que en este plano de los adultos con el transcurso de los años siempre se viene a menos, con palabras de Kierkegaard, " *con los años se pierde esa pequeña dosis de pasión de sentimientos, fantasías y también la poca inferioridad que se había tenido. De ahí que Sócrates, amaba mas a los jóvenes, porque conocía muy bien a los hombres.*"⁶² Kierkegaard citado por Troger Walter. En *La juventud se rebela*. Ed. Marfil. 1972, España, p107. Troger, Walter precisa asimismo como en el joven surge la necesidad de amar a las personas de su edad, de formarse a través de su generación y no seguir dependiendo de las generaciones adultas que en un momento dado se han establecido como un modelo que hay que seguir. Plantea la necesidad de entender a los jóvenes no como un grupo estadístico sino más bien como un grupo social en el que entre sus miembros existen de hecho fuertes vínculos que les permiten organizarse en pandillas o en fraternidades en donde comparten mucho de si y en donde para organizarse no necesitan adoptar otros rasgos mas que los que ellos mismos determinan, dado que es precisamente en la amistad en donde los jóvenes empiezan a manifestar su independencia de la familia y cuando esta es tan intensa como la lealtad que se profesan, existe una identificación con la cual forman ya no grupos de iguales sino grupos naturales en donde están juntos pero de una manera como ellos lo han decidido y no como les pudieran haber impuesto. Esto los hace mas fuertes como grupo incluso más que aquellos que son organizados por otras personas. Esto es de cierta manera parte importante del mundo de lo jóvenes, un mundo que no los considera, que descarga toda su ira contra ellos, que les cierra toda expectativa de vida, que convierte sus ideales en incertidumbres, que decide por ellos el momento mas adecuado para ejercer su sexualidad, que les establece normas morales para que aprendan a respetar, para que no sean agresivos, para que aprendan a vivir en comunidad pues durante mucho tiempo les han hecho creer que ellos son los únicos culpables de todo lo malo que puede suceder en la sociedad. Que son la causa de los conflictos habidos y por haber porque sólo ellos no respetan las leyes, no respetan a sus padres, no estudian o quizá sólo asisten a la escuela a perder su tiempo y a provocar conflictos universitarios: son sujetos que se les piensa que viven desprecocupados por el futuro, que son unos rebeldes, unos locos que tendrían que estar encarcelados o tendrían que ser tratados con una disciplina muy rigurosa que los controle y que los encamine por el camino del bien como lo precisan y lo ahondan Levi Giovanni y Schmitt Jean Claude. En *Historia de los jóvenes . de la antigüedad a la edad moderna* Santillana S.A. Taurus. Partiendo de ello, los Sujetos del presente que construyen su identidad bajo éste tipo de historicidades que mezclan o conjugan lo anterior u otras cosas más se incorporan a la pedagogía para en las más de las veces no ser del todo reconocidos, ni comprendidos, lo que les lleva a presentar conflictos entre el vínculo que hacen de la identidad con el proyecto formativo, con la pedagogía.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El encuentro de las dos culturas⁸³ provocó desde esa primera mirada el asombro de unos como de otros, un asombro recíproco que no generó el impulso de la participación mutua sino un asombro en donde unos fueron destruidos y otros llegaron para imponer la cultura europea, el lenguaje, la religión e incluso las técnicas que en dicha cultura se aplicaban aún siendo un tanto desconocidas. Lo que se impuso fue la cultura una cultura occidental que vale decir iba acompañada del conjunto de valores y pautas traídas por los conquistadores y se impuso cuando no logro reconocerse el encuentro de culturas sustancialmente diferentes.

Esta imposición es sin duda la mayor que se registra en la era cristiana y la más dramática porque un puñado de europeos, increíblemente y gracias a su superioridad técnica lo que de cierta manera significaron sus armas de fuego, la rueda y los caballos, así como las enfermedades que trajeron, a los aliados que lograron consolidar se impuso a cientos de miles de americanos muchos de ellos organizados en estados poderosos. — aunque la creencia rompió con dicha organización o al menos se planteó con mayor importancia - La invasión cultural fue con sentido de imposición fue entonces de una cultura racionalista del Renacimiento hacía un universo mágico con el que se ponían en contacto, así la implantación del castellano es sin duda la suplantación de las lenguas aborígenes pero ante todo un aspecto importante y significativo en el proceso de la dominación.

Las necesidades de las estrategias de evangelización condujeron de cierta manera a buscar opciones tácticas lingüísticas cuyos resultados les llevaron a buscar la permanencia en un elemento cultural tan importante como es la lengua, su lengua para debilitar la visión del mundo tradicional indígena. Todo inicio con una simpatía que no sobrepasó el cuadro de un interés superficial desconocedor de los elementos constitutivos reales de su cultura para lograr hasta los objetivos menos pensados pero por demás perversos.

El proceso de unificación o aculturación lingüística — con sumisión y desaparición frecuente de los idiomas conquistados- no es algo que aparezca o que llegue con los españoles porque esta ya se producía antes de la colonización con aquellas colonizaciones que entre pueblos se tenían, aunque el pueblo azteca fue uno de los que más se benefició de estas dado que a partir de ellas adquirió elementos culturales que le llevaron a ser lo que fue. Sin embargo es un hecho que la colonización de los españoles lesionó tanto que en sus expresiones se hacía notable. Como en las de aquel cortsano tenochca que refiriéndose a los conquistadores españoles expresaba tristemente “ ...no somos sus contendientes iguales, somos como nada...”⁸⁴ Su lenguaje evidenciaba el nihilismo en el que los españoles los habían sumergido, pero aún en él, algunos reconocían lo que eran o lo que seguían siendo.

⁸³ El encuentro con Colón que detrás o antes de él estuvo Pedro Mártir, Vaz de Caminha y Vesputcio que nos bautizó le ofrecieron al mundo la idea de América como edad de oro, sociedad libre, natural e incorrupta. Pero enseguida Colón negó su propio paraíso robado atacando a los hombres que un minuto antes había descrito como desnutridos, desarmados y amistosos, dándoles cacería, esclavizándolos y a veces enviándolos encadenados a España. Desde entonces América ha vivido el divorcio entre el sueño y la realidad, la separación entre la buena sociedad que deseamos y la sociedad imperfecta en la que vivimos.

⁸⁴ Basave, Fernández del Valle Agustín. Vocación... Op. Cit., p. 308

Su palabra hizo notable la nostalgia que los embargaba cuando reconocieron que el otro- el español - podía hablar muy bien, conocer cosas a las que ellos todavía no accedían pero que no tenía reconocimiento de su mundo, de sí y de los otros, tenía bastante información que almacenaban en la memoria pero la comprensión y empatía humana hacía lo humano no estaban presentes en su praxis sino sólo en sus creencias religiosas con las cuales no eran tan coherentes como las profesaban.

Así, sofocados en un primer acercamiento por el abrazo de los padres conquistadores fueron en muy poco tiempo exiliados del propio hogar y aún siendo declarados huérfanos sin techo le dieron origen a una vida mexicana. Una vida mexicana que nos lleva a pensar ahora desde este momento de reflexión que “*morir tan terriblemente, como murió el universo de los aztecas, es una herida que difícilmente cicatrizará, pero que nos obliga a los mexicanos a construir algo nuevo, algo distinto y sin embargo, algo fiel a nosotros mismos, con la sangre que mana de la gran lanzada española, contra el cuerpo de la nación mexicana.*”⁸⁵ Primero sofocados y más tarde exiliados incrementaron la confusión mental, por un lado se añoraba a la madre, por otro no se sabía que hacer sin su presencia o su presencia ya no se planteaba importante para algunos aunque la tutela seguía haciendo la exigencia del abrigo y cuidado de aquella madre protectora que había abandonado a sus hijos mexicanos para ir a la conquista de aquel amor llamado progreso.

La confusión mental que se vivía fue importante para que el imaginario de los mexicanos los llevara a sentir inseguridad a no entablar diálogo, discusión, a guardar silencio, a ocultar su pensamiento y ser frente a la presencia de los otros, a sentirse y asumirse como seres inferiores, dependientes y necesitados de la tutela materna o paterna que ya no tenían en su contexto. Contexto en donde una vez instalados lo que quedaba fuera eran los orígenes, la historia y al quedar fuera ello quedaba fuera la identidad porque ya no estaba siendo interrogado ni el mundo vital o cotidiano, ni la realidad o la apariencia, ni por tanto, los sujetos en todo ello y el no hacerlo comenzó a cerrar para los sujetos realidades opuestas y alternativas que planteaban la existencia de una historia anterior a la ruptura. Así partiendo de ello es posible pensar que a partir de la colonización, la historia de México, comienza a ser una segunda búsqueda de la identidad, una búsqueda porque la identidad que se tenía había sido aniquilada, transformada, alterada. Se había vencido con las enfermedades, con las creencias o se mató para no conocer lo que venía o había muerto en el encuentro de la pura fatalidad y el puro azar. Fatal para el indígena. Azaroso para el español. Más trágico que Edipo⁸⁶.

⁸⁵ Fuentes, Carlos. *Los cinco soles de México*. Memoria de un milenio. Ed. Seix Barral, España, 2000, p. 12.

⁸⁶ Sófocles en su libro *Edipo Rey*. Editores Mexicanos Unidos, México, 2002, alude a este mito, de manera sumamente interesante sobretodo cuando refleja a un personaje que es quizá desde su nacimiento marcado con un destino trágico. Destino frente al que pareciera ser Edipo no puede hacer nada. – como tampoco el azteca, mientras la creencia ocupará su espacio simbólico.- Edipo que es el personaje central de la obra de Sófocles comienza a entenderse con mayor claridad a partir de su propio nombre dado que éste en griego significa literalmente “pies hinchados” y el nombre le es dado precisamente porque Edipo es engendrado a pesar de los llamados o de las advertencias que les hicieran los oráculos a sus padres. Y es quizá cuando el padre en su desesperación decide y así lo dispone una vez que nace que le perforaran los tobillos y que se los ataran con unas correas, la hinchazón que esto le produce en los pies al niño que fue engendrado pese a las advertencias expuestas hizo que más tarde séle llamará Edipo nombre atribuido por los pastores que lo recibirían de manos de un criado a punto de ser arrojado al río. Pastores con quienes Edipo pasaría gran parte de su infancia y de su adolescencia, considerándolos como sus verdaderos padres y a quienes más tarde abandonaría frente al temor de dar cumplimiento a la profecía escrita desde la desobediencia anunciada por

A la fatalidad y al azar se opone temible negación de los demás que conduce al suicidio de no poder reconocerse fuera de sí mismos. Pero en esa búsqueda tendida entre la necesidad y la libertad la identidad fue perdiendo el sentido de proyecto porque se le otorgo la responsabilidad a un ser que no estaba preparado, porque por mucho tiempo se le había conformado como un sujeto dependiente de los otros y en esa pérdida ni México ni los mexicanos acaban de reconocerse en su mascara ni en las mascaras fabricadas por los otros. Esos otros enfrentaron a los mexicanos a un pensamiento renacentista que los vio como niños cuyo pensamiento era una tabula rasa que tenía que ser llenada con lo más elemental. Fue un llenado pensado desde ahora como tradicional porque unos sabían, otros escuchaban, unos hablaban, otros guardaban silencio, no se planteaba por tanto como una real construcción, sino como mera repetición de información acumulada que no ha generado más que cierta ruina mental y una eco historia de lo que somos.

Pero como bien pensaba Montaigne tal vez se trataba de una ruina o declinación generada o propiciada por el mal acompañamiento que España tuvo con México, por el camino chueco que lo llevo o transitó, por la mala guía, conducción y acompañamiento obligatorio que se tuvo de parte de los españoles. Sin embargo aunque ésta no es la primera ruptura con el pensamiento se plantea como una ruptura que marca huellas preocupantes para éste y por tanto para el sujeto que en el presente preocupan esencialmente por los imaginarios que conforman. Pensamiento renacentista que no los dejo de contemplar aún en su grandeza con una mirada permeada de excesiva inferioridad que los vio caer en la derrota por las creencias, la creencia los liquido, la creencia de que sus dioses no eran mejores que los otros. Tal derrota los llevo a aceptar con mayor facilidad el nuevo imaginario social.⁸⁷

sus verdaderos padres. La huida de Edipo lo lleva a enfrentarse con su verdadero padre. Iayo sin que éste lo sepa y frente a la agresión que sufre de parte del heraldo de Iayo, termina por dar cumplimiento a una parte de la profecía al dar muerte a su padre. Más tarde terminan enfrentándose a los enigmas del esfinge que era mitad león y mitad mujer, enigmas que resuelve y que terminan por mandar al monstruo al abismo. Ello hace que Edipo reciba el agradecimiento de todos los tebanos y de la reina Yocasta, verdadera madre de Edipo reina de la ciudad y quien fue ofrecida a cambio por la derrota del Esfinge. Con ella procrea cuatro hijos, dos mujeres y dos hombres. Y quien al enterarse de que Edipo era su hijo y del incesto cometido se suicido al interior del palacio, ante ello Edipo decidió sacarse los ojos quedando totalmente ciego. Y siendo más tarde apartado de sus hijos a quienes tuviera la oportunidad de desearles frente a la muerte una mejor vida que la que él tuviera.

⁸⁷ Para ello lo primero que se hizo fue debilitar el pensamiento, debilitar al sujeto porque debilitado en lo simbólico, en el espíritu sería fácilmente debilitado en lo físico, en lo corporal. El fervor al Dios católico fue parte importante de la debilidad simbólica que se pretendía, este fervor podría explicarse a primera vista como herencia de las religiones prehispánicas. Porque a la llegada de los españoles una llegada no anunciada casi todas las grandes divinidades masculinas con la excepción de Tláloc niño y viejo simultáneamente eran dioses hijos jóvenes como Xipe dios del maíz joven y Huitzilopochtli el guerrero del sur. Aunque si la presencia de Dios fue importante la de la Virgen de Guadalupe ni se diga pues esta fue implantada como aquel símbolo que venía a substituir todo lo que le habían quitado a los antiguos mexicanos, cuando violaron las mujeres, le arrebataron sus propiedades, mataron a sus hijos o en todo caso les dieron otros, acuchillaron a su padres y destruyeron su territorio, ese pareció ser el momento oportuno para creer en el nuevo imaginario porque cuando ya no podían seguir creyendo en los dioses aquellos que presenciaron impasibles el exterminio de su pueblo y que sufrieron con impotente resignación los ultrajes de Cortés, dioses que ya no merecían ser amados por su ingratitud y porque se prostituyeron cuando se fueron con los hombres blancos olvidando el amor de quien les dio vida, de quienes los guardaron en lo más secreto y recóndito de su hogar, enterrándolos y llevándolos en brazos por las montañas inaccesibles para el conquistador o por las vastas soledades. La religión comenzaría así a dar sentido de identidad, porque marcaría rupturas importantes en el pensamiento, en el lenguaje, pero esencialmente en el sentido de los sujetos, como sujetos y como constructores de su propio proyecto formativo.

Imaginario que se instauro muy rápido debido a que la aceptación fue con las mínimas resistencias con una pasividad abierta al exterior en donde los antiguos mexicanos perdieron su identidad al perderse entre lo violento y lo simbólico, perdieron con ello sus creencias pero para adentrarse a otras a partir de las cuales dejaron de ser para ser lo que querían que fueran. Y aunque la derrota de sus dioses como así lo creían represento el fin de un ciclo cósmico y la instauración de un nuevo reinado divino, éste ya no estaría en función de sí sino de los otros, otredad que en el desconocimiento de aquellos sujetos un tanto extraños en su propia tierra, decidiría a partir del momento de aquella derrota simbólica e imaginaria la conformación de un nuevo mundo y por ende el sentido de otras prácticas, por tanto, de otras subjetividades.⁸⁸

Aquella investidura que envolvía la imagen que del mundo se estaba conformando en el sujeto mexicano aún no era y ello necesario de que se precise en sí misma, relativa a un conocimiento pues más bien se podría pensar que pertenecía al campo de la creencia. No hubo la trascendencia de las creencia al conocimiento, el pensamiento seguía estancado en esta la creencia, aquella que se pensaba estaba en todos los sitios donde existía el ser humano como individuo o como colectividad, aquellas en las que creía sin necesariamente saber porque. *"La visión de América Latina, durante la colonia era, en general, idílica, o en todo caso desinteresada. Cuando no se intercataban términos, o personajes, se limitaba a la simple descripción."*⁸⁹ Es decir, no había un tránsito hacia la construcción de conceptos, de categorías, de comprensiones o de interpretaciones sino sólo la simpleza de lo más simple en el conocimiento.

El conocimiento⁹⁰ tenía sentido después de la colonia pero sólo como resultado directo de las actividades que el hombre ejecutaba en la práctica de los distintos oficios y artes que tenía.

⁸⁸ Subjetividades que históricamente, en ciertos momentos de reposo reflexivo, revelan un grito interno, que llega a hacerse externo, como una expresión de cierta voluntad mexicana que se muestra ajena e indiferente frente a la lectura de su pasado. Es un grito que por sí mismo, condena, como cuando se condena el origen y se reniega del hibridismo, aquel hibridismo al que le suena extraña, y confusa, la permanencia de Cortés y de la Malinche en la imaginación y en la sensibilidad, presencias que indiscutiblemente, comienzan por sí mismas a revelar que son algo más que figuras históricas, que son símbolos de un conflicto secreto, que aún no se ha resuelto, y que tiene que ver con nuestra identidad. Conflicto que curiosamente en su no reconocimiento estamos condenando en bloque con toda la tradición que entrelaza. Tradición que nos ha conformado, y que se traduce en nuestros gestos, en nuestras actitudes, en nuestra mirada, y en aquellas tendencias, en las que ya es difícil distinguir lo español de lo indio, la gringo, de lo mexicano, etc. etc.

⁸⁹ Moreno Fernández, Cesar. *América Latina en su Literatura*. Ed. Siglo XXI, México, 1972, p. 33.

⁹⁰ El conocimiento de sí y de los otros, al que se tenía acceso en la literatura, se vio de igual manera minimizado considerado irrelevante e innecesario, porque así lo precisa Moreno en su libro, p. 24, cuando dice que los pocos que tenían acceso a la literatura, después de la colonización, se tuvieron que conformar con la literatura que se difundía en las lenguas aborígenes que era eminentemente religiosa – cristiana por su contenido, de servicio. Pues no interesaban tanto las tradiciones auténticas de los mexicanos, más bien, se trataba de reemplazar las "supersticiones" indígenas, por los principios de la que pensaban era la "religión verdadera". En consecuencia los misioneros se cuidaron de reproducir o transcribir los mitos americanos, y cuando lo hicieron el caso del Popol Vuh, se trató de una difusión escasa. Sin embargo, la literatura aborígena – que en gran medida era religiosa – se perdió, y lo que pudo ser conservado lo fue gracias a la tradición oral, a la narrativa de los propios sujetos.

Su fuente se encontraba esencialmente en la experiencia en donde sus fines eran más que inmediatos bajo la justificación de la mera utilidad, indispensable esto para la satisfacción de las necesidades humanas básicas debido a que " *Este modo rudimentario del pensamiento científico no llegó a abarcar más allá de la maestría en las técnicas de los oficios y los artes. El técnico empírico, en cuya actividad material se encontraba contenido el germen de la ciencia, únicamente disponía del recurso de la expresión oral y del ejemplo, para conseguir que los conocimientos adquiridos se mantuvieran a través del tiempo, pasando de generación en generación.*" ⁹¹

Por tanto, de que había conocimiento había pero éste era en su forma primaria desde su nivel más rudimentario. Ahora que en el presente se refleja un notable avance pero sin embargo éste no ha sido el suficiente como podría esperarse, después de todo el conocimiento que el acontecer histórico ha revolucionado. Tal acontecer sigue colocando a los sujetos mexicanos más que como constructores de conocimientos, como técnicos empíricos de otros saberes. Además de que con la imposición de la cultura española se limitó a los sujetos al duro aprendizaje de los oficios europeos y al aprovechamiento en masa de la fuerza humana de trabajo de tales sujetos, situación que en el presente impera de manera por demás alarmante.

Con justa razón se pensaba que en esa conquista no se veía ningún quehacer erótico pues los españoles con la experiencia y astucia habían violado hasta lo inviolable. Aunque se cuenta que ni los españoles eran sádicos sino simplemente brutales y groseros, ni los indígenas eran masoquistas sino simplemente supersticiosos y resignados la mayoría de las veces. La resignación no se puede negar se hizo presente en la construcción del conocimiento y en la construcción de sí de los mexicanos, fue una resignación que los colocaría en un atraso por demás importante respecto a los otros países esencialmente por la tutela tan fuerte a la que los adentraron y por el pensamiento de dogmas, de supersticiones y de creencias que les hicieron creer tenían y que se lo creyeron a gusto, a disgusto, con resistencia, con molestias o sin ellas para no meterse en problemas para no complicarse más la vida, para llevarse la tranquila y quizá para otras cosas más.

Antes de la conquista española los sujetos habían incrementado cierta sabiduría pero la sabiduría del pueblo conquistado se perdió en el momento en el que los sabios fueron expulsados en la construcción de los conocimientos y se les utilizó ya no como los constructores del saber sino ahora como los constructores del territorio tan vasto que tenían y que precisaba ser construido en tan poco tiempo pero ahora como la América española; con sus imprentas, edificios. Universidades entre otras cosas que mucho tendrían en contraste e imaginación con lo que se desapareció. Un valiente mundo nuevo se estaba formando en las Américas después de la conquista con manos y con voces americanas, una sociedad nueva, una nueva fe con su propio lenguaje, costumbres, necesidades. En la América que se decía estaba renaciendo en donde España se propuso renovar su misión cultural la cual consistió siempre en hacer de México un lugar de incorporación de lo extraño y no de exclusión de culturas.

⁹¹ De Gorriari, Eli. *La Ciencia en la Historia de México*. Ed. Grijalbo, México, 1980, p. 62.

En esa situación los sabios considerados importantes por la construcción de conocimiento que habían hecho se perdieron en el trabajo cotidiano en donde se requería ya no de pensamiento sino de la acción y ya no se requería porque los nuevos pensamientos, lenguajes e identidades serían diseñados alrededor de saberes y prácticas del mundo español. Sin embargo en el momento en el que se relegó a los pensadores creadores de lenguaje y de sentido no cabe duda de que se relegó también nuestro pensamiento pues éste a partir de ello comenzaría a encaminarse a la espera del pensamiento diseñado de lo otro. Ya no se trataba entonces de crear, de inventar, de vivir la aventura por lo desconocido, ahora todo se seguía a partir de una sola metodología, de un método y de unas técnicas a partir de los cuales sólo se escuchaba, se ponía atención y se repetía el conocimiento según eran expuestas las exigencias, la relación vivida entonces sería pasiva, de silencio, de mera transmisión y sobrevivencia.

Es como si desde aquél momento en el que se relegó nuestro pensamiento la consecuencia más fuerte hubiera sido la relegación formativa que se hizo, así como el atraso importante que se tiene y que no puede dejar de considerarse - aunque no sólo por esto ha sido - se le puede pensar como el punto de partida hacia un mundo de sobrevivencia y de lucha a partir del cual el proyecto de identidad es posible recuperarlo sólo como un proyecto de investigación que corresponde a cada sujeto en la interrelación con los otros, esto plantea por ende, problemáticas importantes sobre todo cuando se piensa la vida como un proyecto de investigación y cuando se comprende que éste ha sido reducido a malas recetas de cocina que se han fotocopiado de otros países, a meras aplicaciones técnicas o a cuestiones por demás empíricas.

Éste ha sido un proyecto que en su mala repetición y descripción ha comenzado a reflejarnos con el rostro de un Occidente rayado como dijo el poeta mexicano Ramón López Velarde, cuando señaló que éramos de moro y de azteca de judío y de africano, de romano y de griego - y se añadiría - de Gringo, Chino y Alemán. Y certeramente lo preciso porque ahora somos mezcla, conjunción, repetición, transmisión etc, etc, de más de dos culturas. Culturas que nacerían de aquella muerte que se dio con lo propio para comenzar a vivir en lo extraño, porque la conquista y la colonización fueron acontecimientos trágicos que mataron no sólo el cuerpo sino lo simbólico, el lenguaje creativo e imaginativo de una especificidad histórica, para ordenarlos en el tiempo y en la historia. Lo importante en parte es que no se permaneció en la tragedia ni por tanto en el desastre y que las preguntas por la identidad se hicieron presentes tal vez por la duda existencial que en dicho momento trágico se hacía latente o por los diversos acontecimientos cotidianos que se vivían.

La domesticación de la mente azteca se planteó avasalladora al haber sido establecida una imposición que hizo latente la colonización de las conciencias y en suma de la imaginación de un pueblo que se está perdiendo en la historia. Un pueblo al que le fue alterada la expresión porque de lo que de ella nos ha llegado ha sido una palabra deformada por aquellos que en la conquista no los reconocieron como diferentes. El español convertido éste en el intérprete y diseñador de los discursos para los aztecas se convirtió sin pensarlo o imaginarlo o tal vez sí en el triturador no sólo de los discursos sino también de las prácticas de los aztecas triturando un lenguaje y un pensamiento que no comprendió y que quizá en un principio no le interesó conocer.

Con la conquista se necesitó que Dios existiera por una razones que no fueron del todo teológicas. La existencia de Dios se planteaba como una existencia mediadora en donde éste disponía de manera uniforme las mentes humanas, se trataba de que todos conjuntaran el mismo sistema de categorías, de conceptos, de lenguajes para que mediante el empleo de un método adecuado de enseñanza se produjera en las mentes la requerida concordancia, pues sólo Dios podía restablecer la comunicación y ésta sólo podía ser indirecta. Dios pasaba a ser el dueño del logos, lugar que con anterioridad había ocupado el Popol Vuh como otros más en los antiguos mexicanos.

En cuanto al lenguaje Castoriadis precisa como "*No hay pensamiento, sin lenguaje, pero éste, no existe como institución socio - histórica, la psique debe crearse una imagen del mundo y de su sitio en él, debe desear y detestar, pero también la psique sólo puede existir si está socializada.*"⁹² Esto significa que recibe en lo social lo esencial su imagen del mundo y de sí misma, sus objetos de investidura, sus criterios de valoración y sus fuentes de placer y de disgusto de la sociedad en que se encuentra.

Esas imágenes, objetos, criterios son investidos apasionadamente por la psique singular así como por el colectivo social en que se encuentra sumergida y sin esta investidura ni una ni otra podrían existir. Estas consideraciones no son empíricas ni trascendentales ante todo pertenecen a la ontología del ser humano, individual y colectivo y a la relación que entabla con su mundo vital, con el mundo al que crea y al que hace ser, al hacerse ser, al hacerse sujeto de sentido. La imagen que el sujeto se hace de su mundo en la relación con los otros lo lleva a definir su identidad, a darle sentido ontológico y epistemológico a su proyecto constructivo o tal vez sentido reproductivo todo ello dependiendo de la imagen que simbólicamente aprehende de la realidad.

Con la aprehensión de la realidad que hicieron los sujetos entraron y lanzaron su mirada a lo que ya tenía apariencia de modernidad, esa mirada les provocó cierto temor que los angustio, que los inquieto, pero que los hizo entrar tal vez como nunca se hubieran imaginado, con una entrada lenta y desconfiada, con miedos e inseguridades, pero con la creencia de que el dios blanco era aquél que había vencido a sus dioses y quien a partir de ese gran logro les conduciría, guiaría, formaría, educaría, capacitaría o prepararía, etc. su destino a un mundo vertiginoso que ya se encontraba en un ir y venir continuo conformando un universo en expansión y en constantes descubrimientos y colonizaciones.

Con aquella mirada y con los pies más adentro que afuera los sujetos comenzaron a salir del aislamiento en el que se encontraban sobre todo cuando descubrieron que el mundo los había descubierto - un tanto paradójico- y que ya no podían seguir ocultos, pero salen, se enfrentan a los otros, no como en realidad son sino como comienzan a ser conformados por quienes hicieran visible su presencia y ocultaran su esencia. Enfrentados a lo que más tarde en su largo proceso se le haría llamar modernidad así como al reconocimiento de un mundo que los haría moverse vertiginosamente, como vertiginosamente éste se mueve. Sin pensar que sus movimientos se tornan lentos como sus aprendizajes porque así se les formó como sujetos desde aquella ruptura vivida, se les presentó la vida como un reto que les provocó angustia, temor, inseguridad, por lo que terminaron por abrazarse con mayor fuerza a los padres protectores y a las nuevas creencias.

⁹² Castoriadis, Cornelius. *Pasión y Conocimiento*. Traducción de Mónica Mansour, México, 2002, p. 80.

Pero la entrada a la modernidad implicó que esos sujetos vistos como animales, desnudos e incultos se formarían, entonces se ordenó su espacio, tiempo, lenguaje, pensamiento y su ser, el cristianismo sería la clave para ello pues comenzaría por llenar las mentes de creencias similares a las que se tenían pero ahora un poco más modernizadas. La educación sería el otro factor que a ello contribuiría.

El momento parecía ser el propicio porque los sujetos se encontraban – decían – de lo más desorganizados y sin un sentido claro, su situación los volvió campo de invasiones extranjeras y un campo propicio para más colonizaciones tanto de pensamiento como lingüísticas y de identidad. Las preguntas en torno a ello no serían tan necesarias como satisfacer la vida misma. Cuando se filtró –literalmente- la ilustración se introdujeron pequeños indicios de la ciencia moderna en México que después se dejarían sentir con la menor preocupación que tuvo por los sujetos mexicanos.

La ilustración elemental comenzaba y al mismo tiempo terminaba con la comunicación de la lengua española apenas en el nivel rudimentario para tratar de inculcar en los indígenas la sumisión y para que comprendieran simplemente las ordenes necesarias para realizar el trabajo cotidiano y por que no, hasta rutinario, enajenante y explotador.

El trabajo para los otros terminó por absorber la vida formativa de los sujetos lo que se aprendía era por el imaginario que éste conformaba y el imaginario no dejaba de colocarlos como servidores y dependientes de los otros, lo que sería sustentado con la declaración de que los indígenas se encontraban necesitados de tutela, de una madre y de un padre por lo que fueron encomendados a la “cristiana” protección y al “amoroso” cuidado de quienes obtuvieron a cambio de eso el derecho a beneficiarse con el producto del trabajo de los indígenas.

Los sujetos con ello fueron más temprano que tarde reducidos a mera servidumbre a esclavitud disfrazada, pues con el conocimiento mismo y con la cultura se les hizo sentir inferiores, se les sometió, se les subordinó, se les acomplejizó y en el trabajo cotidiano se les hizo apropiárselo en los imaginarios a través del lenguaje y de la formación, cada día con menos conciencia⁹³ de ello.

⁹³ Sánchez Capdequí, Celso. *Imaginación y sociedad una hermenéutica creativa de la cultura*. Ed. Tecnos, 1999. Madrid. Trabaja la conciencia como la forma más elevada de la vida psíquica y es la que define para él, la esencia de la sociedad pues es el conjunto de las categorías lógicas de pensamiento (o representaciones) con las que se confiere continuidad, impersonalidad y perseverancia. En ese proceso de formación la identidad se estructura en torno a la autoconcepción de la sociedad, del “nosotros”, a la idea que la sociedad tiene sobre ella misma y en torno a las condiciones, límites, bordes, etc., que en ella se generan cotidianamente.

1.2. RUPTURA DE LENGUAJES, PENSAMIENTOS, E IDENTIDADES: LOS SENTIDOS MÍTICOS DE LA FORMACIÓN.

Frente a los sentidos y a los sin sentidos de ello la ruptura parecía necesaria, porque la ruptura desde aquel instante en el que ha tenido acto de presencia ha implicado la creación y el resurgimiento de la interrogación aquélla que no ha aceptado más estar saturada de respuestas socialmente instituidas, interrogación que conjuntamente se presenta como creación de la reflexión de aquélla que desde el primer momento ha puesto en duda abierta e indefinida a los ídolos, a los dioses y las certezas impuestas aún cuando éstas fueran planteadas por los sabios, los intelectuales o los filósofos. Ruptura que más tarde se convertiría en objeto de pasión pero ésta sería una ruptura que como punto de partida tendría que haberse iniciado en el sujeto mismo, en una búsqueda continua como lo expresa tan bien el termino de philosophia que no significa sabiduría adquirida y asegurada de una vez por todas sino amor o Eros a la sabiduría, como una eterna búsqueda del conocimiento.

Ahora que a la ruptura a la que se alude cuando se hace referencia al pensamiento, al lenguaje y a la identidad no es una ruptura como se precisó en el párrafo anterior deseada ni esperada sino violentamente generada, que dio término con mucho de lo que se tenía y de lo que se era. Cuando despojaron a Moctezuma el gran Tlatoani de los mexicanos, el señor de la gran voz, de la palabra que violentamente fue despojado en la conquista por la palabra del conquistador europeo y renacentista, Hernán Cortés y por una mujer, la Malinche, que le dio la lengua indígena a los conquistadores y la lengua española a los conquistados. Se dio en ese dar y recibir inicio a un país indio, europeo, griego, romano, americano etc, aunque México no se abrió sino que fue abierto de forma un tanto violenta y agresiva ya no como conquista sino como violación. Violación a partir de la cual el mexicano ya no sería el mismo pues comenzó por conformar otro imaginario con más inseguridades, miedos y temores, con otros mitos, otras realidades, otras apariencias, otras representaciones simbólicas y por tanto, otros lenguajes.

Es como si la colonización más fuerte hubiera sido la del lenguaje, el pensamiento y por tanto la identidad de aquellos sujetos del México Antiguo que al ser vencidos, que al ser conquistados comenzaron a conformarse desde el lenguaje de los otros. La ausencia de crítica frente a ello y la confrontación con el mundo exterior equivalió a la pérdida de la cultura y a un adentramiento pasivo a una cultura de dogmas, de fe y más tarde de progreso y de cientificidad que a través del tiempo han llevado a los sujetos a ser meros entes colonizados en logos y en conocimiento que en la creencia siguen copiando acriticamente el entorno exterior para no inventarse a sí. Siendo que los mexicanos dice Carlos Fuentes " *tenemos la obligación y la posibilidad de inventarnos un modelo propio de vida, una gran síntesis novedosa de los tiempos que nos han marcado a fin de insertar en el tiempo de nuestra memoria. Pero para que existan esas verdades concretas, es preciso que la síntesis sepa respetar las aportaciones peculiares de la cultura indígena.*"⁹⁴

⁹⁴ Fuentes, Carlos. *Tiempo Mexicano*. Ed. Joaquín Mortiz, México, 1971, p. 38.

Las aportaciones que la cultura indígena legó pudieron ser recuperadas a través de los símbolos, los códigos, la historia oral, todo ello con importantes significantes culturales lo que de cierta manera hace pensar en la posibilidad que tuvieron los antiguos mexicanos de crear la cultura un tanto influenciados por los toltecas como por el deseo de ser reconocidos por su capacidad simbólica y su capacidad de conocimiento que se concretó en lo destruido y perduró en lo no destruido como lo fue su lenguaje, un lenguaje que en la historia oral se recuperó sólo para recuperar aquellas representaciones de sí y del mundo que tenían y entonces hacer a partir de ello la implantación de otro lenguaje.

Partiendo de que el lenguaje de acuerdo con Octavio Paz es considerado como un "*sonido que emite sentidos, trazo material que denota ideas incorpóreas - que es capaz de dar nombre a lo más fugitivo y evanescente.*"⁹⁵ El lenguaje dado por el dios ¡Popol Vuh! a los antiguos mexicanos fue dado más que para nombrar a los objetos, las cosas, los animales y todo aquello fugitivo y evanescente para darle sentido a su pensamiento, para conformar nuevos pensamientos que en su trazo dialéctico encontrara con los otros la manifestación de ideas humanas que enriquecieron el conocimiento de sí, el de los otros y el de su mundo.

Pero entonces ¿Quién dijo en México la primera palabra?, ¿Hubo siquiera una primera palabra o bastó escuchar el rumor desarticulado?, - decía en su preocupación por comprender lo mexicano Carlos Fuentes- Tal vez la primera palabra envuelta con el rumor la dijo el Popol Vuh, pensando que es él quien le otorga el lenguaje a los mexicanos - esto visto desde pensamientos y lenguajes antiguos - el Popol Vuh - diría Carlos Fuentes- que no satisfecho de lo que había creado le dio presencia y esencia al ser humano, el único ser que poseía aquello que nadie más tenía, la palabra.

El ser que fue creado para hablar de todo lo creado y con todo lo creado; ser que con la palabra se requería le diera nombre a todas las cosas creadas por los dioses y que con ella se hacía poseedor, dueño. Señor, creador y recreador de ella, de la palabra la cual logró inscribir en el tiempo a través de una sucesión de cinco soles. El quinto que es el del movimiento de mayor interés porque es el nuestro, el que nos da razón de ser de acuerdo con los aztecas.

⁹⁵ Paz, Octavio. *La llama doble*. Amor y erotismo. La conexión íntima entre sexo, erotismo y amor, desde la memoria histórica, hasta la vida cotidiana más inmediata. Ed. Seix Barral, 1ª edición, 1993, Barcelona España. p. 10. Octavio Paz, recupera de manera por demás importante el lenguaje del poema y lo contempla como un lenguaje que tiene presencia todos los días pero que siempre está dispuesto a decir algo distinto a lo que cotidianamente en las intersubjetividades se dice, para él es la otra voz aquella que está oculta pero que trasciende de lo más profundo del ser para develar el ser. El lenguaje poético que expresaron y compartieron los sabios aztecas se manifestó como bien se la llama Octavio paz como la otra voz, como aquella que se conformaba en lo cotidiano pero que en ello no se podía decir con el lenguaje común y no porque no se pudiera sino porque el lenguaje de los poemas tenía que tener sentidos necesarios de ser oídos, escuchados porque estos hablaban del sentir existencial y humano de estos hombres, de su vivencia cotidiana, de sus ser propio, de ahí la necesidad que tuvieron de construir un lenguaje alterno al lenguaje común que en mucho negaba su existencia misma.

Así, dueños y creadores del lenguaje para Pablo Latapi los mexicanos " *un día empezamos a ser hombres porque empezamos a pensar, empezamos a elaborar representaciones originales y sobre todo a adentrarnos en el pensamiento reflexivo y, con ello a tener conciencia de nosotros mismos. Fue la gran apertura de la especie hacia el futuro. Imbricado con el pensamiento nació el lenguaje, que revela una capacidad formidable; la capacidad simbólica. Desarrollamos símbolos y códigos para comunicarnos y para entendernos a nosotros mismos. Esto multiplica enormemente la capacidad de conocimiento. El hombre, animal que habla, animal de símbolos, adquirió así la posibilidad de crear cultura.*"⁹⁶ Pensar⁹⁷ no sólo se volvió una distinción del hombre con los animales sino aquello que le dio esencia en tanto la interrelación con los otros, aquello que incluso lo hizo ser lo que es. Con el pensamiento los antiguos mexicanos tenían la posibilidad de tener conciencia de sí, tenían la apertura de construir su proyecto, conquistar aquella ilusión de ser, pero ésta se perdió, no dejó rastro pues con aquella colonización el pensamiento y el lenguaje ya no estuvieron imbricados ya no nació uno del otro y fue entonces cuando perdió revelación la capacidad simbólica y sucedió lo inesperado, los símbolos y los códigos ya no comunicaron del todo ni propiciaron el entendimiento y en esa no aparición o presencia de símbolos y códigos la cultura como el sujeto fueron los que perdieron la posibilidad de creación.

La palabra para los antiguos mexicanos había creado lazos de interés, de entendimiento, mitos y creencias comunes pero cuando ésta se rompió, cuando se le dio ruptura a lo que ya era una tradición⁹⁸ el logos y el conocimiento que se conquistaron fueron mínimos perdiendo secuencia en un discurso verbal que se hacía escuchar sólo cuando se le requería que dijera algo pero de acuerdo a como quería ser escuchado.

⁹⁶ Latapi Sarre, Pablo. "Las Fronteras del Hombre y la investigación Educativa", en *Conferencias Magistrales del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1997, p. 15.

⁹⁷ En el pensar abstraemos lo externo de la cosa para acentuar la cosa según su esencia. El pensar penetra la apariencia externa y llega hasta la naturaleza interna de la cosa y la convierte en objeto. El pensar abstrae lo accidental de la cosa considera a la cosa no como aparece en la inmediatez sino que separa lo esencial de lo no esencial y así abstrae éste de aquél. En la intuición tenemos ante nosotros objetos individuales. El pensar los relaciona entre sí o los compara. En la comparación subraya lo que entre sí tienen de común y abstrae aquello por lo cual se distinguen de modo que obtiene así representaciones universales.

⁹⁸ Gadamer, Hans - Georg. En su libro *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme Salamanca, España, 1994. Señala como por la tradición cristiana que transita de Occidente hacia todo el mundo se da cierta paralización en el pensamiento y por tanto en el lenguaje que con la ilustración a éste se le planteará de otra manera ya no desde el relato de la creación sino desde la naturaleza de los hombres, ya no desde la creación del Popol Vuh sino como parte importante de la naturaleza de los sujetos. Herder y Wilhelm Humboldt, precisa Gadamer son dos personajes que ponen en claro la lingüística originaria del hombre al analizar lo relevante que resulta éste, el logos para la visión humana del mundo. Incluso es Humboldt el sabio de Tegel, el que llega a ser el fundador de la lingüística moderna. Más tarde Foucault, Michel. en *Las palabras...* Op. Cit. Precisa como a partir del siglo XIX, en ese paso ontológico que en el ser aseguraba intimidad y comunicación entre el hablar y el pensar tiene una ruptura tan fuerte que uno y otro comienzan a conducirse en el imaginario de manera separada, pensamiento y lenguaje se conducirán por un camino propio porque en esa ruptura pierden su transparencia y su función mayor en el dominio del conocimiento, del saber. El Siglo XXI será para el pensamiento, el lenguaje y el conocimiento el siglo del formalismo que los hundirá en su espesor de objeto y los atará de un lado a otro para atravesarlos por cierto saber, el saber del momento y reconstituírlos en aspectos independientes de difícil acceso.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Si la palabra se calló y la callaron la desventura fue también para el pensamiento que en el hablar ya no pensó porque que podía decir, como hablar, si se sabía incomprendido, si quienes lo entendían ya estaban muertos. La creación y recreación del logos se vio alterada, limitada o anulada desde aquel momento en que la palabra ya no creo comunidad, porque la palabra "crea comunidad, lazos de interés, y de entendimiento; la palabra acumula conocimientos y experiencias y da origen a una tradición. Somos ahora seres cruzados por el lenguaje, lenguaje y pensamiento van cruzados de la mano; con razón se dice que no escribimos lo que pensamos, sino que escribimos para pensar. Hablamos pensando y pensamos hablando. La palabra interviene en la conquista de cada nuevo pensamiento, y éste encuentra rigor y secuencia en el discurso verbal en el que inevitablemente se sustenta: logos es a la vez palabra e idea."⁹⁹

El camino entonces de uno y de otro fue la separación, el divorcio, pero no por acuerdo mutuo sino por mandato del juez divino, ahora el pensamiento y el lenguaje tendrían que aprender a vivir en un mundo sin sentido igual que ellos, fraccionado, ecléctico, dogmático, híbrido, perdido en las crisis, las incertidumbres, las utopías, etc. La separación fue como la del sujeto - objeto, como la de la teoría y la práctica, como la del pedagogo y la pedagogía, entonces ahora se pensaría pero no se hablaría, se hablaría, pero no se pensaría, haciendo en ese pleito generado representaciones originales o meras copias fotostáticas con las identificaciones expuestas a partir de diversos relatos, metarrelatos, de lo premoderno, moderno y de lo posmoderno. La conquista fue una pérdida del sentido del logos pues a partir de ella ya no sería importante pensar para crear lenguaje ni hablar para crear el pensamiento. Ello sería el primer paso para darle muerte al sentido del logos y confundirlo en los sin sentidos, pero, si el logos ha muerto - parafraseando a Nietzsche- todo está permitido y basta ver el presente cotidiano para creer que el suicidio del logos ha perdido dignidad y se ha dejado dominar por las creencias, por las opiniones, por los lenguajes cortos, por las modas lingüísticas y por cualquier cosa que en el medio social aparezca.

Parece que el maltrato más fuerte que se recibió en el México antiguo fue sobre todo en el idioma, maltrato que se sigue realizando en lo simbólico, en el imaginario y en la objetivación de éste, aunque ahora sea a partir de un lenguaje impuesto que nos conformaría en otros imaginarios pero que aún siendo impuesto es de reconocer que éste es el que ahora nos distingue como pueblo, el que objetiva nuestros pensamientos y los hace comprensibles frente a los otros. Sin embargo el maltrato recibido fue muy grave y ello se entiende cuando se reconoce que nuestro logos y nuestro conocimiento no comenzaron como construcciones intelectuales sino que continuaron como meras creencias, pues no hubo el tránsito a través de la conciencia y de la reflexión a la construcción intelectual que nos distingue frente a los animales.

Así, hablar de la primera conquista es como hablar de la primera palabra porque en realidad no se sabe quien la dio primero, pero la referencia no es a la conquista en los términos en que históricamente se ha planteado, se alude a la conquista del pensamiento, del lenguaje y del ser, particularmente a la ruptura que conformó otro ser, porque no se puede negar que por la conquista que más que conquista tendría que ser entendida como una invasión española que terminó por imponer una forma de pensar y un lenguaje, un logos ya desarticulado y arraigado esencialmente a las creencias que se mueven bajo normas morales o pasos a seguir en el imaginario.

⁹⁹ Latapi, Pablo. *Conferencias...* Op. Cit. p. 15.

Pero este logotipo no se vio en completud hasta que no conoció y vivió otra invasión de la que poco se sabe cuando ocurrió pero que se vive con tal intensidad que demuestra está conquistando todo lo que tiene a su paso por lo que ofrece. Y lo que tiene a su paso es un sujeto pedagógico que colocado en el paisaje, come, reposa y hace que el paisaje se enriquezca aunque él sea quien culturalmente se empobrecce.

Con la colonización a los sujetos se les obligó a reconocer a España como su madre pero más tarde que temprano esa madre es la que según parece los desconocería. No reconocería a sus hijos abandonándolos a la suerte de los deseos y miradas intensas que tenían a su alrededor y que sólo planeaban la manera de cercarlos, de encajonarlos, de doblegarlos.

La referencia es a la invasión Americana sufrida en 1881 que ya no conquistó con amor erótico - aunque realmente no se conoce ninguna desde tal - sino aquella que invadió el pensamiento y el lenguaje hasta que del hartazgo, de la repulsión, del hastío total, se dijera pensaba Nájera "... *En ellos somos, estamos y vivimos. En la invasión que nos amenaza positivamente, no vienen ya las águilas soberbias de la Francia, sino las águilas brillantes de los pesos; no habrá combates, ni escaramuzas; no se derramará la sangre, no tendremos que armarnos de punta en blanco para defender la integridad de nuestro territorio; los ejércitos invasores, los hombres de combate y la conquista, desembarcarán tranquilamente en Veracruz; ningún agente de policía les molesta, ninguna autoridad inquiera sus papeles; vienen seguros, por el camino recto, se alojan en Iurbide, comen en Recamier, transitan sin temores por las calles, invierten su dinero en obras y en empresas mexicanas; parece a primera vista que vienen a traernos el oro y la plata de sus enormes cajas, y en rigor de verdad por lo que vienen es por la industria, por el comercio y por la vida.*"¹⁰⁰

Vienen por el ser para hacer de éste otro que sirva más a sus intereses, pero la invasión ya no será de forma violenta físicamente sino ahora simbólicamente lo propio pronto comenzará a ser lo extraño, el ser pronto pasará a recibir lo extraño para perder lo propio y para perderse en lo extraño. Así, tendremos más fábricas, más industrias, pero éstas ya no serán nuestras y las nuestras pronto comenzarán a venderse, porque esas industrias ajenas y extrañas acabarán con las propias, porque en aquellos ferrocarriles tan largamente deseados vendrán los productos americanos que inundarán nuestros mercados desplazando los productos indígenas incapaces de competir en baratura.

Y todo ello para llegar - decía Nájera - a " *la misma condición de un paralítico, sentado frente al arcón, que guarda una fortuna; bástale tender el brazo para alcanzarla, pero sus brazos no tienen movimiento; llama, y quienes acuden a ayudarlo, se llevan el arcón bajo el brazo.* " ¹⁰¹ La existencia comienza a separar, a alejar, siendo que la distancia sólo puede reducirse expresando, comunicando, conversando, dialogando.

¹⁰⁰ Gutiérrez Nájera, Manuel. *Divagaciones y Fantasías*. SEP SETENTAS, 1974, Secretaría de Educación Pública, México, p. 46.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 47.

Por ello es que no hay otra manera de entrar en contacto con el otro, de llegar a él, de entablar relación y mantenerla, de conocerlo y de darse a conocer y no lo hay porque la expresión no es mera expresión es un modo de darse que invita a la respuesta y solicita la entrega ajena, pero la entrega ajena es otra expresión en donde se convoca a la expresión del diá-logo, lo que implica el mantenimiento de éste y la libertad ajena de expresar. La expresión afirma y subraya el logos como esa propiedad invulnerable de pertenencia formativa y esencialmente humana.

Esencialmente humana porque el hombre ha sido reconocido desde siempre como el ser de logos, como el ser de pensamiento y lenguaje, como el ser cuya constitución ontológica contiene el logos como nota propia y diferencial y el Logos como expresión histórica. Logos es la palabra y pensamiento en el acto de lenguaje, por él, el ser se expresa así mismo desde dentro de sí. *"El lenguaje hace sensible lo lejano, garantiza un comportamiento que no cambia los objetos inmediatamente. Fundamento de la teoría; permite tratar con las cosas ausentes, base de toda representación, hace que toda pueda ser objeto de los movimientos fónicos y capacita para actuar desde el mundo de los otros, descargando al individuo de sus vivencias para permitirle la vida en la sociedad."*¹⁰²

El lenguaje cuando se entabla o se hace presente hace sensible lo lejano y ese lejano es el otro, provoca así mismo la capacidad para actuar, cuando no la ausencia de ello se hace notable, ausenta las representaciones y no le permite al sujeto descargar sus vivencias para hacerlas experiencias ni le permite la vida en sociedad. Está presente en ella, transita por los rincones de ésta, pero la individualidad lo conduce.

La existencia a partir de aquella ruptura ya no fue existencial pues se convirtió en una mercancía cultural que más tarde con la modernidad se arraigaría en una abstracción, en donde el sujeto, como era idealizado o pensado poco tenía que ver con el sujeto real que se hacía presente en el mundo vital. En ese mundo vital el sujeto siempre se enfrentó al problema del no reconocimiento del otro.

El encuentro lo supieran o no los hubiera llevado más allá del descubrimiento a la imaginación que habían conformado, una imaginación inacabada, incumplida, desafiante, que se quedo un poco inconclusa porque el descubrimiento inmediato le puso limites, normas, pasos a seguir y todo aquello de lo que sabía le costaría trabajo salir para desafiar a sí mismo y por ende a su mundo vital que comenzaba a configurarse de otra manera.

¹⁰² Nicol, Eduardo. *Metafísica de la Expresión*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995, p. 54.

1.3. CONFIGURACIONES HISTÓRICO – CULTURALES DE LOS SUJETOS MODERNOS.

Con la configuración que se estaba haciendo se dejó atrás una época de grandeza, servidumbre, creación, recreación, negación y de rupturas, aunque seguimos en un tiempo que es vivido como todos los tiempos, como el tiempo del movimiento, aquel presagiado en los cinco soles y que nos daría fin como especie de logos y de conocimiento, tiempo que se acompaña de sus múltiples pasados de aquellos a partir de los cuales - aunque con menor reconocimiento, - conforma los presentes y planea los posibles porvenir. El tiempo puede ser muy distinto para muchos pueblos. Platón en el Timeo dice que " *el tiempo es la imagen móvil de la eternidad, acompañando históricamente a esta sucesión de tiempos, dentro de esta fusión de horizontes*"¹⁰³ nosotros mismos inevitablemente actuamos, pensamos, hablamos y escribimos, deseamos y recordamos, vivimos y morimos desde nuestro espacio y desde nuestro tiempo, un tiempo que se mueve en la eternidad en donde nos da semejanzas haciéndonos diferentes.

La identificación que se había tenido con el régimen colonial tuvo una ruptura importante cuando las identificaciones se mostraron interesadas en el nuevo tiempo pero ahora con el liberalismo económico, el progreso, la ciencia, la utilidad. Pero éstas incluso se planteaban como rupturas con el pensamiento colonial pensadas por quienes le daban dirección al país y a los sujetos mexicanos. Sujetos que queriéndolo o no comenzaron a asistir a un tiempo acelerado, vertiginoso, de movimiento y derrumbe de muchas teorías políticas y esquemas económicos que curiosamente poco o nada han tenido que ver con muchos de los problemas reales. Pero aún en ese medio de esos derrumbes, de creencias caídas, de opiniones convencidas, de discursos derrumbados por otros algo se mantuvo de pie; la cultura, aunque lo que con ella dejó de pie no necesariamente fue la formación ni por tanto el humanismo sino la aprehensión de ese mundo acelerado que le ofertaba cualquier símbolo y cualquier código para la comunicación y el entendimiento fincado en la moda que se hacía presente.

La aparición de la cultura como protagonista de la vida Latinoamericana fue emparejada con la aparición de la sociedad civil como creadora y portadora de ésta, dado que un hecho cultural simboliza y conjuga toda una manera de ser y de estar con la otredad, de relación o de intersubjetividad. Así, frente a esta situación la mentalidad moderna llegó y como se dice se afianzó más segura de sí misma, su seguridad la llevó a proceder siempre con rigor implacable en la tarea de conocer la realidad, ese rigor la llevó a saber más, a tener más información, pero a comprender menos de sí y de los sujetos que convivían con ella. Segura de sí no deseo mirar atrás de ella quería olvidar aquellos hechos del pasado de los cuales nacimos los sujetos del presente conformando en la cultura la identidad. Una cultura que se visualiza frente a la dinámica social como aquella que seguirá en el porvenir de los relatos, una cultura de mestizaje, de migraciones que ya no vienen en carabelas sino en aviones, barcos, jets, etc.

¹⁰³ Fuentes, Carlos. *Los Cinco Soles...* Op. Cit., p. 32.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

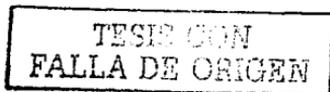
El mundo moderno dice Antony Giddens " *es un mundo desbocado, no sólo el paso al que avanza el cambio social, es mucho más rápido, que el de todos los sistemas anteriores; también lo son sus metas, y la profundidad con que afecta a las prácticas sociales y a los modos de comportamiento antes existentes.*"¹⁰⁴ Su movimiento tan acelerado la vinculó a las pretensiones de razón que se pensaban oportunas para superar los dogmas de la tradición, una tradición de la que hicieron creer porque así lo reflejaron, lo aparentaron, una separación que sin embargo a ella continuaba unida porque la modernidad ofrecía un sentimiento de certeza que pretendía sustituir el carácter arbitrario de los usos y de las costumbres, aunque ésta en sí misma ya tenía un carácter arbitrario que pretendía imponer nuevas costumbres pero no tan diferentes sino sólo ciertos agregados que decoraban el nuevo paisaje.

Se auguraba o al menos los que pensaban se atrevían a augurar que cualquiera que viviera en condiciones de modernidad¹⁰⁵ de entrada, permanencia o de lo que fuera pero con ella, se encontraría afectado por la multitud de sistemas abstractos que por cuenta de ella transitaban propiciando y estimulando conocimientos sumamente superficiales de los nuevos lenguajes, de los nuevos pensamientos y de los nuevos sujetos o no tan nuevos sino sólo sujetos en espacios y tiempos diferentes.

En tanto, ni utopía ni Apocalipsis cultural frente a una vida envuelta en la tensión entre valores competitivos y visiones atrapadas en la apariencia que mira a una cultura desgastada porque en un momento no esperado y quizá pensado se enamoró y se dejó conquistar por el tiempo moderno que le supo hablar con argumentos ilustrados, románticos, que le mandó rosas de color a progreso y que le auguró dicha, prosperidad, felicidad y seguridad a los hijos que juntos procrearían para el porvenir y fácilmente la convenció pues todos le decían que ya comenzaban los rumores alrededor de ella los cuales reafirmaban que nadie la quería, que no servía para nada, que su tiempo ya había pasado, que se quedaría a vestir santos pensamientos y lenguajes cotidianos.

¹⁰⁴ Giddens, Anthony. *Modernidad e identidad del yo*. El yo y la Sociedad en la época Contemporánea. Ediciones Península Barcelona, 1977. p. 28.

¹⁰⁵ La modernidad sin la claridad de la hora y el día surgió en la historia de las formaciones sociales de Occidente, con impulso avasallador y contenidos diversificados, suficientes y sólidos los cuales le permitieron afirmar su presencia en el mundo como un proyecto en franco proceso. Proyecto cuya cobertura abarcó los ámbitos más significativos de la vida humana, la economía, la política, la cultura, la religión e incluso aquellas formas posibles de conocimiento y difusión social del mismo, como también, la educación, la formación y aquellos aprendizajes funcionales específicos que históricamente siempre han tenido presencia. Hoyos Medina, Carlos Angel. En *Epistemología y objeto pedagógico*. Razon y aporía en el proyecto de Modernidad. CESU – UNAM, México, p. 289. precisa como la modernidad, "... si bien como señala Habermas, no puede ser mecánicamente fijada en un solo momento histórico, perfilada ya desde el siglo XIII y manifiesta objetivamente en las postrimerías del siglo XI"; se expresa como la totalización en el decurso del siglo XVI y XVII, hasta su entronización en el siglo XVIII." Y no puede ser mecánicamente fijada porque la historia en su dialéctica no permite hacer una aprehensión clara del momento exacto en el que surge, además de que llega pero por momentos los cuales le ayudan a reafirmarse y conformar sentidos hasta dar claridad de sus pretensiones. Una de ellas fue con el pragmatismo funcional con el que se arraigó el significado de las prácticas simplificando su significado y reduciéndolo a un simple abanico de destrezas o habilidades manuales, de operaciones inmediatas sobre la apariencia y las formas instrumentales del mundo fenoménico material, con ello se logró que la practica se conformara como un concepto contrastable envuelto en la medición y ante criterios de rendimiento racionalmente establecidos, cuantificables eso por un lado y por el otro que esto pero en una copia un tanto alterada reprodujera más tarde el pedagogo como practica pedagógica y como sentido de intervención en la realidad.



Y así en la desesperanza de ser olvidada se casó con la modernidad que con el tiempo se mostró tal cual era y sin engaños ni vanalidades, la golpeó, la violó, la sometió, la sumergió en la pobreza a ella y a todos sus hijos y la prostituyó con el industrialismo y con el sector privado. La cultura se perdió en el desamor y en ese desamor dejó de ser "... amor y amistad, creación y crítica. Eros y tántos, lo que asegura la continuidad de la vida a pesar de la inestabilidad de la muerte."¹⁰⁶ La muerte vivida en muchos momentos entre ellos el moderno le permitió de manera sorprendente encontrar mínimos renaceres pero en ellos la cultura le dio continuidad pero no creación ni crítica al tiempo moderno. Cada día habría menos impulso a la fantasía a la imaginación, al provenir pues con los límites simbólicos e imaginarios no se hizo más que atorar a la cultura o estancarla en la mera sobrevivencia, en la obtención de lo necesario y ya no en la aventura de sublimar sus deseos, de hacer sublime cada momento, pensamiento y lenguaje como si fuera siempre el primero.

Con la modernidad el capitalismo vino o fue instalado no se sabe, pero llegó y en esa llegada es como si su intención hubiera sido la de despojar de su naturaleza humana a las personas, lo logró o lo consiguió es algo de lo que las mismas personas en pensamiento y lenguaje dan cuenta en la intersubjetividad diaria, lo que si es un hecho es que vino a reducir el ser a mera fuerza de trabajo y a transformarlo por este solo hecho en objeto, un objeto al que como a todos los objetos sea en cierto momento cosa susceptible de compra y venta. Susceptibilidad frente a la que se pierde y tal vez no paulatina sino en ocasiones un tanto brusca toda relación humana, como el grado de conciencia de lo que se hace, lo que da pie a un sujeto abstracto que no designa una tarea determinada sino una función, función en donde tiene miedo a ser. Esto puede reducirse a que el pedagogo no quiere o no se atreve a ser él mismo en tanto pierde conciencia de lo que es y se desprende de toda relación humana.

Difícil para los sujetos incluyendo a los pedagogos ser ellos mismos cuando "*Vivimos en un mundo de técnicos, se dice. A pesar de las diferencias de salarios y de nivel de vida, la situación de estos técnicos no difiere esencialmente de la de los obreros, también son asalariados y tampoco tienen conciencia de la obra que realizan.*"¹⁰⁷ La conciencia viene a ser uno de los aspectos con los cuales en lo premoderno, en lo moderno y ahora en lo posmoderno se ha dado ruptura para hacer de ella más que un trabajo cotidiano y necesario para el ser, como un obstáculo o limitante para vivir o sobrevivir y la sobrevivencia parece ser más importante que la problemática en la que se esta cerrando la conciencia.

El efecto Collage es parte de la herencia que la modernidad le hereda a los sujetos, a su ser, a su logos y al conocimiento, este es un efecto a partir del cual los sucesos buscan imponerse bajo las presentaciones que de él hacen ya sean los medios, las instituciones, etc, para que se adopte una forma de relato con carácter cronológico para controlar el tiempo y el espacio y se de secuencia con caminos o recetas seguras. Un Collage dice Giddens es "*por definición, un relato, que constituye un revoltijo caótico de signos.*"¹⁰⁸ La modernidad trajo un revoltijo de signos que revolviéron e hicieron un tanto caótico el pensamiento, el lenguaje y el ser, en los relatos, en las imágenes, en las apariencias y en las experiencias de vida que finalmente tendieron a ser rutinarias, conformistas y sin visión de futuro.

¹⁰⁶ Fuentes, Carlos. *Los cinco...* Op. Cit., p. 22.

¹⁰⁷ Paz, Octavio. *Laberinto ...* Op. Cit., p. 75.

¹⁰⁸ Giddens, Anthony. *Modernidad ...* Op. Cit., p. 41.

De aquel coqueteo que se tuvo con la modernidad se hubiera transitado tal vez a un amor con la ciencia pero en ese momento no hubo ni deseo, ni ganas, más tarde esto no importaría porque lo simbólico sería violentado de todas las formas posibles para lograr la imposición de un amor ya prostituido. Un amor pensado para producir cambios profundos en las maneras de pensar porque éstas desde el pensamiento seguían atadas a viejos amores que en el pasado se estaban perdiendo porque su vínculo con ellos no fue de lo más grato. Para ello, la ciencia redobló y enaltecó su vigor como fuerza revolucionaria de la sociedad en el dominio económico y político. Lo simbólico vio tan grande, poderosa y renombrada a la modernidad que en la apariencia le hizo sentir que era lo mejor y quizá lo único que podía llegar. Entonces la aceptación a las nuevas creencias y la ruptura de algunas que se tenían conformó el inicio, lo que más tarde prosiguió fue el camino que este nuevo amor determinaba como necesario de ser seguido.

Paradójicamente en España en lugar de "...evolucionar hacia el sistema capitalista de producción, lo que ocurrió fue el retorno al régimen feudal."¹⁰⁹ esto hizo de cierta manera que España retrocediera y no tuviera el avance que en ese momento tenían casi en su mayoría los países de occidente. Su retroceso permeó de manera importante durante la colonia debido a que fue un obstáculo que incluso también se le trajo a México y que le provocó de manera importante un atraso considerable respecto al que ya tenía antes de la colonia.

La tutela de España y la obediencia de México lo condujeron como país a un atraso mayor pues la modernidad estaba llegando, pero ante esa llegada un momento de duda, de inseguridad, hizo tambalear los pensamientos y estos en medio de lo desconocido, de un Capitalismo coqueto y conquistador, retrocedieron hacia algo que les parecía más común, hacia un régimen feudal que no les gustaba, que ya se tornaba desesperante, que su presencia ya era hartó incómoda pero que daba seguridad y beneficio - aunque sólo para uno, para España - Sin embargo y partiendo de ello nada asegura que el destino de México hubiera sido distinto si el contacto con el Capitalismo se hubiera dado no al mismo tiempo que se dio en Occidente pero tiempo después con la influencia de España y ya de otros países. Tal vez, la entrada y la permanencia a la modernidad en México no hubiera sido tan tardía ahora que lo tardío también tiene que ver con las creencias religiosas que se tenían porque la modernidad planteaba rupturas importantes con éstas algo de lo que a los sujetos les costó mucho trabajo desprenderse y que muchos no lo hicieron; por ello, los códigos culturales y morales siguen arraigados muy fuertemente en el imaginario limitando la posibilidad de ser reconocidos, de comprender el sentido que le dan al pensamiento como al ser.

De ahí que mientras que en Occidente se empezaba a pensar en torno a las Ciencias Naturales,¹¹⁰ a la epistemología, a la metodología y se tornaba polémico el asunto por definir la concepción de ciencia. España retrocede al oscurantismo intelectual haciendo caso omiso a un entorno denso ya no oscuro sino lleno de luz, en ese entorno oscuro las Ciencias Naturales particularmente, le parecieron como peligrosas, inútiles y perniciosas pues su mirada se reducía sólo aquello que

¹⁰⁹ De Gortari, Eli. *La ciencia*, p. 201.

¹¹⁰ De Gortari, en la p. 225, señala de manera importante como Carlos de Sigüenza y Góngora quien nació en la ciudad de México el 15 de Septiembre de 1645 rompió con la orden (Jesuita) y durante el resto de su vida demostró tener el ingenio de los renacentistas para investigar científicamente la naturaleza y la sociedad. Sin entrar - aparentemente - en conflicto abierto con la iglesia. Fue reconocido incluso como el hombre que introdujo en México el espíritu de Ciencia que impregnaba su pensamiento.

desde su pensamiento tenían como aceptable, la teología, la escolástica y la moral, desde ahí fue inaceptable lo extraño y lo innovador.

Se suscitaba asimismo no sólo un grande aborrecimiento, más también un gran desprecio en parte por la religiosidad, en parte por la ignorancia. La causa de aquella miseria cultural que se estaba generando para México como para España puede resumirse en lo que como país se reflejó y se sigue reflejando en todos los aspectos de manera importante en la cultura, en la formación y en la construcción de conocimiento. La Universidad no fue la excepción porque ésta se estancó en la escolástica y en las enseñanzas que consistían principalmente en el estéril aprendizaje de memoria de los textos de las autoridades reconocidas. La forma tal vez no ha variado tanto en el presente quizá se ha visto alternada con otros aspectos, otras formas de pensar, quizá ya no escolásticas, pero tal vez marxistas, hermenéuticas, críticas, etc. pero basta pensar en la carrera de Derecho para reconocer que la forma perdura que no ha dejado de formar desde perspectivas así, de las que muchos en la pedagogía no se salvan - ahora que en lo que se refiere a las enseñanzas la memoria sigue dando forma a los pedagogos, como las lecturas comentadas, la reflexión de citas entre otras cosas más que ya tienen historia pero que aún así se resisten a dejar de asistir al momento presente.

Es así como el cultivo de las ciencias y su aplicación al estudio de los muchos problemas existentes en nuestro país como la nueva creencia ahora en el amor científico para México tuvo que fundarse ineludiblemente en la convicción de que la razón servía para conocer la realidad y no para esgrimirla en vanas especulaciones sobre textos caducos que era lo que de cierta manera se hacía mientras se estudiaba en la Universidad. En este sentido entre los orígenes de este movimiento científico se encuentra primero y antes que nada la conciencia que se fue formando acerca de la necesidad de conocer el país y de preparar técnicas que pudieran ayudar a transformarlo en todos sentidos. Con este movimiento de conciencia *"los mexicanos se pusieron por primera vez en contacto directo con los investigadores de muchos países europeos, y ya no solamente con los españoles. Mediante la asimilación de la ciencia moderna, no sólo se renovaron y enriquecieron los conocimientos sobre México, sino que con ellos se fortaleció la concepción del mundo que los mexicanos utilizaron para comprender la realidad política, económica, y social de nuestro país. En este movimiento se racionalizaron hasta convertirse en armas ideológicas. Las necesidades y anhelos que integrarían después la fuerza impulsora de la independencia."*¹¹¹

Por tal razón es que el florecimiento de la ciencia moderna - pensando en México- se produjo fuera de las instituciones académicas - que siempre se mostraron reacias a ella y la tuvieron por peligrosa, porque las cuestionaba en torno a lo que estaban haciendo e impartiendo. Sin embargo las ideas revolucionarias de la ciencia ya se hacían presentes pero no los presupuestos de ahí que los investigadores no dispusieran de los elementos adecuados para su trabajo de manera que algunos se hicieron autodidactas e improvisaron los aparatos subsanando con su ingenio la falta de medios de investigación. Situación que no siempre ha sido posible porque las mismas instituciones así como la vida cotidiana se están encargando de lesionar la creatividad, la imaginación o el ingenio, por lo que está faltando esto más el presupuesto que sigue sin aparecer que no permite más que se hagan investigaciones por cuenta propia cuya pretensión es que alguien los tome en cuenta o en el desánimo, la preferencia es hacia no seguir haciendo nada, otros lo hacen según se les dicta o norma y los menos huyen al extranjero a buscar apoyo porque

¹¹¹Ibidem, p. 242.

están conscientes de que en un país como México no se considera necesaria la construcción de las prácticas discursivas.

Esta no necesidad de construir conocimiento impera fuertemente en el imaginario, por ello cada día se torna más difícil acercar a los sujetos, convocarlos. La invitación la reciben, la escuchan, le dan lectura pero se les plantea innecesaria, demasiado absorbente, complicada, sobre todo cuando al imaginario se ha tomado distancia frente a la idea, a la abstracción y por ende a la construcción. Cuando se ha aliado de la apariencia y de las modas las cuales se encelzan de aquellos pequeños coqueteos que entre la construcción y el sujeto se pueden dar, por lo que en su inseguridad provocan y estimulan con las mediaciones del enojo, el fastidio, el tedio, el aburrimiento y todo aquello que les permita tener sujetado al sujeto siempre con ellas.

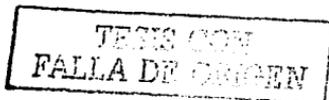
En este sentido por lo menos en teoría se trató de poner al alcance de muchos mexicanos el adiestramiento científico¹¹² para inculcarles las virtudes en que se sustentaba el orden, la paciencia, la conformidad y la confiada esperanza. Pero a partir de una lógica que acabó por convertirse en manos de los positivistas en una disciplina normativa en donde ya no se trataba de explicar y de profundizar y ampliar los procedimientos empleados en la ciencia, sino de establecer reglas dogmáticas acerca de cómo deberían ser dichos procedimientos a sabiendas de que en la realidad se seguía un curso bien distinto en las investigaciones y en la misma realidad, la realidad así, terminó por rebasar a la teoría y por tanto a las investigaciones que se gestaban. La construcción de conocimiento se concretó por tanto a repetir o a describir las certezas y las seguridades que lo experimental aportaba. Y ello tendió a la generalización debido a que el conocimiento desde la perspectiva aludida se encontraba al alcance –según se decía– de todos.

Giddens lo precisó cuando señaló que *“El conocimiento contenido en las formas de profesionalización moderna está en principio al alcance de cualquiera, con tal de que posea los recursos disponibles de tiempo y energía para adquirirlo. El hecho de que todo cuanto una persona pueda lograr sea convertirse en experto en uno o dos pequeños ámbitos de los sistemas de conocimiento modernos, significa que los sistemas abstractos son opacos para la mayoría.”*

¹¹³ Se plantea al alcance de todos pero digno de reconocer es que el conocimiento tiene su claroscuro, pues se pone al alcance de todos pero esto se hace siempre y cuando se pueda

¹¹² Precisa así mismo De Gortari, como a los mexicanos se les llevó a un adiestramiento científico que no contempló que los pueblos del México Antiguo tuvieron un desenvolvimiento cultural bastante notable antes de la llegada de los europeos y particularmente en el campo del conocimiento científico debido a que conquistaron un nivel destacado. Pues es necesario reconocer el sistema vigesimal de numeración y su notación simbólica que se tiene así como la invención y el uso del cero; el calendario de una precisión semejante a la del gregoriano, las observaciones y cálculos astronómicos hechos con gran exactitud, la fabricación de papel, la preparación de hule y su empleo con la elaboración de varios objetos especializados, el extraordinario conocimiento de los vegetales y la multitud de usos que les encontraron, la medicina y sus remedios de gran eficacia, el trabajo de los metales. Algo semejante puede decirse de sus construcciones civiles y religiosas, de sus obras hidráulicas y de comunicación, de las técnicas, de sus artesanías y de los procedimientos químicos que utilizaban para obtener sal, sacarosa. Sólo que este desarrollo o construcción del conocimiento fue interrumpido de manera violenta y decidida por los conquistadores desde aquel instante en el que estos alteraron su pensamiento y su simbolismo. Las escuelas de artes y oficios lo mismo que los hospitales industriales y los sanatorios de beneficencia, fueron los primeros centros en donde se mostró con claridad la recíproca influencia que se ejerció entre los conocimientos de los indígenas y los de los españoles. Pero se destaca la contribución científica de los indígenas la cual no se limitó a la Nueva España sino que pronto invadió la metrópoli y más tarde Europa entera, buena prueba de ello es la divulgación de la medicina nahoa y la incorporación de sus eficaces remedios vegetales a la terapéutica europea.

¹¹³ Giddens, Anthony. *Modernidad* ...Op. Cit., p. 46.



adquirir, se tenga tiempo, pero de que tiempo se trataba, de aquél que había y que contradictoriamente había sido atrapado por lo cotidiano atrapando así al sujeto. El acercamiento al conocimiento toma así otra vertiente porque ya no contemplara al ser humano que dice Sartre está condenado a conocer, al menos no en su totalidad sino sólo o únicamente aquel ser que en la especialidad de la profesión puede tener el tiempo y contar con los recursos necesarios para ello. La fracción es entonces entre quienes tienen la posibilidad de crear el conocimiento y quienes no, quienes conforman pensamientos desde las epistemologías y quienes lo comenzarán a hacer a partir de la doxa. El sujeto social comenzaría entonces a fraccionarse entre la doxa y la pronesis, entre la epistemología y la técnica, entre el "qué" y el "cómo", entre el ser y el hacer.

Con ello el ser de los mexicanos ha sido un producto de las circunstancias sociales imperantes en nuestro país a partir de las cuales la actitud se ha cerrado o en casos menos preocupantes se ha mostrado sumamente inestable. Pero finalmente es un ser en cuya posibilidad latente se encuentra la ruptura consigo y con la tradición que tiene, ruptura impredecible pero con altos grados de concreción sobre todo cuando la conciencia se hace presente en aquel momento de reflexión en donde la historia y el ser se presentan ya como grandes problematizaciones para los mexicanos que necesitan ser planteadas por ellos mismos a partir de aquel instante en el que conscientemente haya una interrogación por la presencia y esencia que se tiene en un mundo extraño y hostil, en donde la simulación y la ausencia mental son cada vez más convocadas por la conciencia. En el momento en el que el sujeto tome conciencia de su conciencia hará presente la ruptura con la tradición con aquella tradición que conformó un imaginario en la construcción de conocimiento.

Porque hay tradiciones con las que se torna un tanto complicado entablar ruptura especialmente cuando éstas mantienen diálogo con la modernidad como señala García Canclini "*la tradición y la modernidad, se articulan a través de necesidades mutuamente dependientes.*"¹¹⁴ Mutualidad necesaria sobre todo porque no se da ruptura total con la tradición pues más bien de ella se parte para adentrar a lo nuevo, para hacer más propio lo desconocido, para hacer común lo que no era tan común, porque apenas hacia acto de presencia la modernidad en las mentalidades, en los pensamientos pero que ya desde ese momento se postulaba como un tránsito largo o un tanto profundo quizá hasta inconcluso – diría Habermas – en la vida cotidiana.

Una modernización parcial y distorsionada sin lugar a dudas es la que se llevó a cabo en beneficio de una reducida clase gobernante, para México no pareció más que una mala imitación de países avanzados. Imitación que desde su primer contacto planteó golpes fuertes a la memoria histórica porque la destrucción de ésta generó una importante forma de dominación entorno a los sujetos, la dominación se pensó en la aprensión de esa acción cultural vital que posibilitaba la conformación y preservación de las diferencias, acción vital que tenía sentido sólo por la memoria histórica. La dominación se planteó en la subjetividad y el camino para ello sería la cultura pues destruida ésta en su aspecto formativo ya no posibilitaría la conservación y preservación de las diferencias sino únicamente la homogeneización.

¹¹⁴ Rowe, William. – Schelling Vivian. *Memoria y Modernidad*. Cultura Popular en América Latina. Ed. Grijalbo, México, 1993, p. 84.

Generando con ello cierta discrepancia que entre la representación que de la modernidad se hacía y la realidad que cotidianamente se vivía originó un discurso inapropiado, una forma dislocada de pensamiento.

Sin embargo lejos de ser un hecho meramente negativo esta discrepancia permitió accesos a distanciamiento críticos, a formas de pensamiento que proclamaban una dudosa universalidad frente a la representación que presentaba la apariencia de un vestido entre otros tantos muy de moda pero innecesariamente ajustado y un tanto incómodo y problemático, sumamente problemático para los sujetos porque las fallas de aquel modelo europeo de explicación aquellas de las que no pudo dar cuenta, “*crearón un problemático sentimiento de identidad pues ocurre en la conciencia del ex colonizado una identificación y un rechazo simultáneo hacia la identidad, tanto del antiguo colonizador como del indígena.*”¹¹⁵ Ese rechazo simultáneo en las identificaciones llevaría a buscar otras, éstas ya no serían pensadas ni en lo propio ni en lo extraño que ya sonaba un poco más propio sino en lo que venía pero en su extrañeza ocultaba su sentir. Aquel al que la modernidad le trajo una multitud de conceptos, temas, identidades y realidades, al mismo tiempo que conjugó lo nuevo y lo antiguo de los diferentes ciclos y periodos de la historia que se entremezclaron entre realidades e imitaciones.

La modernidad incluso en México como en América Latina se planteó como un eco diferido y deficiente respecto a los países que la comunicaban y la transitaban. En México generó de manera importante rupturas que provocaron la pérdida de lo propio y la relevancia de lo extraño, otras más serían generadas por el desarrollo industrial y la urbanización pero la constitución de lo científico así como de lo humanístico¹¹⁶ que ya había incitado a una polémica interminable en Occidente se enfrentaba en México a un excesivo analfabetismo¹¹⁷ así como a estructuras económicas y hábitos políticos con alto grado de premodernidad.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 58.

¹¹⁶ Basave, Fernández del Valle Agustín. *Vocación...* Op. Cit., p. 530. Es preciso señalar en cuanto al humanismo que éste se vivió en el siglo XVI y abrió caminos de viabilidad del “hombre nuevo” pero era un hombre ante todo evolutivo y humanista cristiano. Pensamiento que en el siglo XVI y buena parte del XVII configuró la edad media de México para que en el siglo XVIII perflara el Renacimiento; más tarde la guerra y la consumación de la independencia prolongarían los tiempos modernos pues es en ellos precisamente en donde se da la caída de Porfirio Díaz y la revolución de 1910, hechos que en lo moderno llevarían a dar sentido a la historia contemporánea de México.

¹¹⁷ El analfabetismo como lo señala Eli De Gortari, se planteó cada día en aumento y así se auguraba para los mexicanos, por lo que se hace imprescindible recordar que la primera escuela no se desprendió de una enseñanza elemental del continente americano, escuela que fuera establecida por Pedro de Gante en 1523 la cual estaba destinada a los niños indígenas de la región de Texcoco. Aunque dos años después en 1525, el propio De Gante, fundó en la ciudad de México el Colegio de San José de los Naturales en el que se impartieron enseñanzas de artes y oficios a los adolescentes pero no se trascendió de esa instrucción elemental para los niños. La educación de las niñas indígenas fue iniciada por el primer Obispo de México Juan de Zumárraga quien trató de hacer que cada población importante tuviera un colegio de niñas. En estos colegios de niñas y niños se impartía la doctrina cristiana junto con las primeras letras, administrándoles igualmente en el canto y en varios oficios y artes. Se trataba así, de una formación básica que cubriera lo elemental, lo que sería útil para su sobrevivencia en lo cotidiano. La formación entonces se encontraba reducida a lo meramente necesario, hacía un sentido de utilidad social, más que personal. Ello se vincula de manera por demás importante con la llamada ordenanza de los maestros del Nobilísimo arte de leer, escribir y contar - que fue la primera ley de educación primaria que hubo en la Nueva España - promulgada en 1600, en ella se señaló de manera un tanto remarcada que aquel que mostrara interés y que tuviera la intención de ser maestro no tenía que ser negro, ni mulato, ni indio. De este modo los indígenas quedaron excluidos de manera tajante de las tareas educativas al propio tiempo que se abandonó su instrucción en todos los niveles. Esto aconteció por mucho tiempo hasta que se recuperó la educación pero sólo en los primeros niveles más tarde se haría en el nivel superior, particularmente cuando se hizo la primera proposición formal para la creación de la Universidad de

"El desarrollo de la enseñanza media y universitaria trajo aparejada la necesidad de formar bibliotecas." ¹¹⁸Sólo así se pensó en la importancia de éstas de otra manera quizá nunca hubieran sido ni minimamente contempladas o si se les hubiera pensado éstas mostrarían poco a poco la pobreza intelectual que dentro de ellas incluso estaba llegando a almacenarse. El interés de parte del Estado sería a partir de ese momento sólo por cubrir minimamente lo necesario en ellas, que abarcaba desde lo administrativo hasta la parte intelectual y con ciertas reservas en torno a lo cultural que le da esencia y reconocimiento frente a los otros. Con el crecimiento de la educación superior y del mercado artístico y literario se profesionalizaron las funciones culturales. Con tal profesionalización el Estado pudo impulsar "a partir del alemanismo un proyecto en el cual la utopía popular cedió a la modernización, la utopía revolucionaria cedió a la planificación del desarrollo industrial." ¹¹⁹

Con ello lo culto pasó a ser un área cultivada por fracciones de la burguesía y de los sectores medios mientras la mayor parte de las clases altas y medias y la casi totalidad de las clases populares terminó por ser adscrita a la programación masiva de la industria cultural. Comenzaron así ciertos procedimientos a partir de los cuales simbólicamente se haría una notable distinción, por una parte la tendencia tradicional que era administrada por el Estado, ¹²⁰ mientras la tendencia moderna era un trabajo que realizaban las empresas privadas quedando así la tendencia a la modernización en las manos de la iniciativa privada. Aunque el periodo quizá más importante de dicha modernización aún no trastocaba a la vida cotidiana tal vez, porque aún

México la cual fue presentada por el Obispo Juan de Zumárraga el 29 de Abril de 1539, pero sería tiempo después cuando se le prestaría atención a una propuesta así, pero en esa ocasión le tocó plantearla el Ayuntamiento de México que pensó nuevamente en el establecimiento de la Universidad pero para ello solicitaron el apoyo del Virrey. Que lo tuvieron hasta conseguir la expedición de dos Cédulas Reales el 21 de Septiembre de 1551 en las cuales se ordenó la formación de la Real Universidad de México y se le dotó de los medios necesarios para su sostenimiento, la Universidad de México inició sus actividades el 25 de Enero de 1553 y desde un principio tuvo casi todos los privilegios y las franquicias de que gozaba la Universidad de Salamanca y en 1562 se abolieron las pocas restricciones que se le habían impuesto. En 1595 el papa Clemente VIII le concedió el título de Pontificia.

¹¹⁸ Rowe, William. - Schelling Vivian. *Memoria...* Op. Cit., p. 187.

¹¹⁹ García Canclini, Nestor. *Culturas Híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Ed. Grijalbo, 1989, México, p. 85.

¹²⁰ Octavio Paz, en *Labyrinth...* Op. Cit., p. 96, nos dice como el olvido o recuerdo de la historia del ser se vive en una negación y en una no afirmación constante en tanto mestizos, lo que es pasmoso porque un país con un pasado tan vivo profundamente tradicional, atado a sus raíces, rico en antigüedad legendaria, comenzó a reflejarse como un país pobre en historia moderna y que aún en tal pobreza no dejó de reconocerse o concebirse como un país que niega de su origen. La Reforma liberal de mediados del siglo pasado pareció ser aquel momento necesario y ya tan solicitado para negar con la tradición, para dar ruptura con ella, ruptura que en parte fue consigo mismos, con lo que eran y con lo que habían sido. La Reforma negó que la nación mexicana en tanto que proyecto histórico, continuará la tradición colonial aquella tradición que generó varias deconstrucciones y conformó otras reconstrucciones, pero éstas tal vez mínimas para el ser mexicano y por ende para su historia lo liberal daría más tarde rupturas con imaginarlos tal cual lo hicieron Juárez y su generación quienes no sólo se plantearon la idea sino que la hicieron realidad cuando concretaron la fundación de un Estado cuyos ideales se planteaban un tanto distintos a los que predominaban en la Nueva España. El Estado mexicano proclamaba según los diseñadores una concepción universal y abstracta del hombre, una concepción ideal del hombre, - Idealidad que más tarde daría pie a la ya tan sonada y resonada separación con el hombre real que transitaba en la vida cotidiana dándole razón de ser a ésta y a sí. La separación, la negación, la ruptura, con la madre España, con la protectora, con la dadora de vida y de ser, era un acto fatal, pero era sumamente necesario, para que los mexicanos iniciaran su vida de manera autónoma al darle ruptura a la familia y al pasado que los habían adoptado y que finalmente por las creencias terminaron por adoptar. El momento en el que los mexicanos dan ruptura y negación a su ser y a su historia es el momento a partir del cual comienzan a ejercer su voluntad de poder, su conciencia, la conformación de un nuevo pensamiento y la posibilidad de ser escuchado y visto diferente aunque finalmente un pensamiento expuesto sobre todo a otras dominaciones

no dejaba de ser una presunción. Pero ello ocurre en los años 60s cuando se introducen los hábitos en el consumo y la iniciativa privada la cual logra obtener el papel protagónico para darle ordenamiento al ámbito cultural.

Esta modernización para México ya fue innegable lo simbólico y lo real parecían ya no estar tan divorciados pero incluso se planteó como una modernización distinta como se esperaba tanto aquí como en el exterior, tan distinta que ésta no fue generada por la presencia del Estado como sucedería en Occidente sino por la iniciativa privada que vincularía lo simbólico más que con lo real con la apariencia que ésta ofertaba. La modernidad para ser reconocida se valió de todo lo que tenía a su alcance como sucedió con la Sociología, la psicología y los estudios sobre medios masivos estos últimos que más tarde que temprano contribuyeron a modernizar las relaciones sociales y la planificación que se encontraban aliadas a las empresas industriales y a los nuevos movimientos sociales para convertir en núcleo del sentido común culto, la versión estructural – funcionalista de la oposición entre tradiciones y modernidad.

Con esa visión se buscaron los pretextos continuos para salir con demasiada frecuencia a buscar modelos de desarrollo que en su imposición plantearon lo escasos que son estos frente a nuestra realidad cultural. pues la cultura no sólo - aunque así lo pensaban los administradores del país - es creada y portada por quienes también hacen la política y la economía: sino por todos los ciudadanos, los miembros y partícipes de la llamada sociedad civil. Sin embargo en cuanto a la creación cultural habría que precisar que ésta se hace desde el imaginario que cada individuo tiene de su mundo, de sí y de los otros, de ahí que sea preciso reconocer lo que Becker sostiene pues él considera que los sectores populares *"se guían por una estética pragmática y funcionalista impuesta por una necesidad económica que condena a las gentes simples y modestas a gustos simples y modestos."*¹²¹ Por lo que en tanto gustos, pensamientos y lenguajes simples y modestos, formación cultural y creación de cultura.¹²²

La cultura se encauzó a miradas en un primer momento de los filósofos positivistas y más tarde de los científicos sociales miradas que pretendieron modernizar la vida mientras la religión, el Estado y los medios masivos conducirían los pensamientos masivos hacia el sin sentido. Un sin sentido en donde *"La propaganda y la acción política totalitaria, - así como el terror y la depresión - obedecen al mismo sistema. La propaganda difunde verdades incompletas en serie y por piezas sueltas. Más tarde esos fragmentos se organizan y se convierten en teorías políticas, verdades absolutas para las masas."*¹²³ Verdades que las masas terminaron por asumir muy

¹²¹ García Canelini, Nestor. *Culturas...* Op. Cit., p. 41.

¹²² La cultura no podría plantearse más que como una ocupación reflexiva y cotidiana sobre aquello que nuestra atención ve con preferencia sobre aquello que el mundo expone, que está frente a la mirada, frente al ser. El hecho mismo de que a la palabra cultura se le haya sólo referido sólo a la inteligencia denuncia el error cometido de ser atribuida sólo a ciertos intelectuales. Pero es de advertir que esta palabra tan manejada por lo Alemanes fue usada primeramente por un español, Luis Vives quien la significó con preferencia hacia el cultivo del corazón. Pues para él " las raíces de la cabeza están en el corazón." Cuando Vives señala que las raíces de la cabeza están en el corazón hay un traslado repentino con la tradición azteca, para quienes el cultivo de la razón se gestaba desde el corazón, el corazón tenía una importancia fundamental porque éste hacía significativa la unión del sujeto con el conocimiento, con su mundo, con su cultura, con la naturaleza. El conocimiento y la naturaleza eran uno para el otro, existían en la interrelación, cuando perdieron intimidad el conocimiento y la naturaleza se separaron uno del otro y buscaron su utilidad pragmática, una utilidad material, que pronto perdería importancia de los sujetos particularmente de lo humano de los sujetos.

¹²³ Paz, Octavio. *Laberinto...* Op. Cit. p. 76

fácilmente tal vez porque las creencias - tradición histórica legada por los antiguos mexicanos - de que los otros tienen la razón, de que saben porque lo dicen, de que saben lo que nos conviene.

1.4. SIMBOLISMO Y LENGUAJE EN LAS REDES SOCIALES DE LA MODERNIDAD: EL ANUNCIO DEL RELATO PEDAGÓGICO POSMODERNO.

Mentalidad moderna¹²⁴ que se afianzó más segura de sí misma sobre los hechos que desdafiaban las fantasías, la imaginación y la creatividad y que pretendió proceder siempre con rigor impecable en la tarea de conocer la realidad. Con ello logró que se supiera más pero que se comprendiera menos. Mentalidad moderna envuelta y cobijada por la razón instrumental, que a su llegada hizo temblar y sentir un miedo no pensado a la imaginación y a la fantasía que en ese ir y venir cotidiano no tardaron mucho en sumergirse en las creencias que transitaban y que las hacían ver como innecesarias, inútiles y viejas frente al niño nuevo. El niño nuevo llamado tiempo moderno ya no las quería ni para jugar, ya no le servían, para ello ya tenía un juguete nuevo con el que se entretenía y entretenía conociendo su realidad y haciendo en sus caprichos que los otros lo conocieran porque sino soltaba un llanto espantoso difícil de ser controlado, acompañándolo de algunas patadas o de algunos manotazos. La violencia sería mayor a medida que éste creciera y a medida que se le hiciera enojar o no se le diera gusto.

Es importante recordar la advertencia de García Canclini cuando en su preocupación se atrevió a decir que *"aún cuando el desarrollo capitalista tiende a absorber y normalizar las formas de*

¹²⁴ Reconocer la mentalidad moderna en México implica remitirse con aquella historia mexicana que narra como es que con Porfirio Díaz los mexicanos conocieron un solo estilo que envolvía una moral feudal, la posesión sobre la mujer, la tierra, los trabajadores, la patria, así como el ánimo predominante de que se mantuvieran las apariencias a toda costa en donde el disimulo no era un defecto ético sino requerimiento de la vida pública. El porfirriato se planteo como esperanza de otra nacionalidad en donde sus mezclas fueron el positivismo, lo católico y su amor a la dictadura y al progreso. El desarrollo del Capitalismo demandó tranquilidad en la burguesía y esta lógica obtuvo en 1940 el nombre provisional de un presidente por demás conocido, Manuel Ávila Camacho que fue quien le dio sentido a este desarrollo. Este desarrollo generó desplazamientos, reacomodos y la solidez de instituciones y técnicas de mexicanización como partes de la mentalidad capitalista. Con el Ruiz Cortines trasciende esta mentalidad engrandeciendo la pérdida de una concepción del país ya continua e irreversible. La mentalidad se planteo desde ese momento por demás indiferente ante la tradición e incapaz de dar versiones conscientes del pasado y del destino nacional, se desvió del sentimiento de identidad y de la pérdida en la cultura, la cual se sustituyó por un comunicado meramente administrativo. Con López Mateos de una sociedad con mentalidad indiferente paso a ser una mayoría silenciosa también ensordecida. En los 60s los cambios los comenzó a generar la T.V., ya no tanto los presidentes pues desde sus inicios pretendieron uniformar el habla y las reacciones del país entero. Con el subdesarrollo de la palabra y su atmósfera devastada más el derrotismo mental se presentó cada vez más una realidad triturada que devino en una fatalidad psicológica y en una legitimidad de la impotencia. En esa legitimidad los comentarios decían de acuerdo como lo señala Monsiváis, Carlos. En su libro *Amor perdido*. Ediciones era, México, 1977., p. 44 " *que le vamos a hacer si somos subdesarrollados, si no estamos ni nunca estaremos completos...*" Monsiváis nos introduce a otros aspectos importantes como aquellos que suceden alrededor del Estado al cual le toco expropiar aquella demanda de la modernización que ya se demandaba y que se hizo real y posible en el sexenio de Luis Echeverría, sexenio en donde se acudió a la predicación del tercer mundo para encabezar la oposición desde arriba, suprimir el aislamiento tradicional de México y surtirse de una nueva retórica. El enfrentamiento más clarificado del sexenio fue la concepción estatal Vs el espíritu de libre empresa. La sociedad comenzó a ingerir cualquier rumor, aceptaron disfrutar la indignancia por el conocimiento y le dieron auge a la norteamericanización cultural desde la cual se gestaba el pensamiento y el ser de los mexicanos.

*producción material y cultural que le precedieron, la subordinación de las comunidades tradicionales no puede ser total, dada la incapacidad del capitalismo industrial para proporcionar a todos empleo, cultura, y cuidados médicos, y dada también la resistencia de los grupos étnicos que defienden su identidad.*¹²⁵

Aunque en esa defensa por la identidad los sujetos después de un capitalismo abrumador y harto pretencioso corren el riesgo de perderse en la solitaria multitud de esclavos asalariados que corren sin verse sujetos al inexorable ritmo del tiempo, trabajo, escuela y de todo aquello que cotidianamente atrapa hasta lo inatrapable y que los envuelve y confunde en un mundo inestable en donde más que de vida comienza a pensarse en la supervivencia urbana, la identidad partiendo de ello es algo que al mismo tiempo tiene que ser pensada como aquella que se afirma, se crítica, se disuelve, posibilita o no posibilita, en fin como una pluralidad de identidades en donde todo hasta lo impensable puede suceder aún cuando el imaginario pretenda otra cosa muy distinta.

El imaginario que delineaba su camino con su camarada el progreso quedó confinado al reino de los descubrimientos científicos y tecnológicos con amplias connotaciones hacia lo cuantitativo más que hacia lo cualitativo. En este sentido educar y formar a los actores, agentes o a la llamada inteligencia en el conocimiento científico y tecnológico se hizo un trabajo por demás necesario, pues la pretensión ante todo era la de moldear a un amplio grupo social para dar continuidad al control como a la producción de la vida material y moldear tanto la conciencia como al sujeto mismo, los caminos, el medio o la mediación serían la educación y la formación que ya habían sido y que continuamente serían previamente moldeadas en su respectivo espacio y tiempo por los otros. Los sujetos comenzarían así a vivir un tiempo de institucionalizaciones y no sólo exteriores sino incluso tanto como para el pensamiento, como para la cultura que en dominios concretos correspondió con profesiones culturales específicas dentro de los cuales los problemas serían tratados por expertos, lo que en consecuencia aumentó la distancia entre la cultura de los especialistas o expertos y el público en general.

Esta distancia se fue haciendo mayor a medida que las escuelas¹²⁶ a falta de presupuesto económico redujeron lo científico y lo tecnológico a un discurso que no se comprendía, de mera repetición de lo que otros decían, de reproducción y que en ocasiones se planteaba por demás ajeno de lo que en la realidad estaba aconteciendo. En especial cuando las pretensiones aludían a tiempos modernos y los pensamientos en la escuela, con ella y a través de ella, se estaban generando desde pensamientos, lenguajes y contenidos premodernos con avances hacia la modernidad y con retrocesos hacia lo no moderno. En esa dialecticidad se movían los sujetos y como no era una dialecticidad comprendida por el movimiento tan rápido que se estaba viviendo no tardo en hacerse presente la confusión de sentido formativo, de ideales, de utopías pues el lenguaje como el mediador principal presenciaba su estancia en un tiempo en donde no había claridad ni para él ni para los imaginarios.

¹²⁵ García Canclini, Nestor. Citado por: Rowe, William. - Schelling Vivian. En *Memoria*... Op. Cit. p. 93.

¹²⁶ Dieterich, Heinz, Et, al. En su libro: *La sociedad global*... Op. Cit. plantea como es por demás obvio que el Banco Mundial no tiene ningún interés real en pagar una educación básica de 9 años, para 200 millones de jóvenes latinoamericanos quienes al salir de la escuela al sector de empleos precarios o al ejército de desempleados cuyos raquíticos ingresos no garantizan la reproducción de la fuerza de trabajo y en cuyo inframundo de habilidades educativas formales adquiridas, no son instrumentos necesarios en la lucha por la sobrevivencia. Por ello la invitación que le hace a los jóvenes es la de entender el actual contexto y construir la historia, lo que significa asumirse como sujetos capaces de enfrentar las realidades de sus propias circunstancias en la realidad cotidiana.

Esa no claridad se fue haciendo mayor en tanto la situación social a la que se enfrentaban los sujetos se planteaba cada vez más difícil complicando con ello la situación para la escuela la cual tendría que empezar a vivir con situaciones así y con porvenires cada vez más difíciles y por tanto, para los sujetos que fuera de la escuela comenzaban a vivir un mundo distinto al que se había enclaustrado o cerrado la escuela cuando se formalizó y se dejó institucionalizar. Algo que distinguió a la escuela porque fue una distinción heredada por la modernidad¹²⁷ fue ante todo su formalismo abstracto que envió los significados y que en el campo del conocimiento terminó por extenderse de forma acelerada con aquella forma con la que la modernidad afectó indiscutiblemente la vida cotidiana de una sociedad y a la sociedad misma que incluso se planteaba como industrialmente avanzada.

Avance que más tarde daría lugar a la aplicación masiva de técnicas, lenguajes y procedimientos que sin pensarlo o presagiarlo entrarían en conflicto en su confrontación con la realidad, complejizando y fracturando con mayor intensidad la relación de los sujetos con la construcción de su proyecto formativo, la relación de los sujetos incluso con la realidad, la relación del objeto de estudio con la pedagogía y por ende, la relación del pedagogo con la pedagogía. Esta serie de relaciones se plantea precisamente por ser la modernidad – al decir Habermas – “*un pensamiento en discordia consigo mismo, el movimiento, las contradicciones y la fragilidad le serán propias. Por ello las visiones acerca del arte, la estética y la pedagogía siempre acusarán precariedad. El dilema entre modernidad y modernización, entre técnica y reflexión, entre lo clásico y lo moderno, entre tradición e innovación, estará siempre a la vista.*”¹²⁸

¹²⁷ En México el pensamiento de modernidad fue impulsado fuertemente por el Gobierno y se dejó sentir en las reformas emprendidas a partir de 1982 por eso no es de extrañarse que el Presidente Salinas de Gortari en 1987 firmara y diera a conocer el pacto de solidaridad económica en donde hacía un diagnóstico del país en los aspectos económico, político y social. Siendo una de sus tesis y propuesta central la de la modernización que expuso de la siguiente manera. En la actualidad, *Modernización económica y modernización social van de la mano con la modernización política. Y para hacer frente a los problemas es necesario contar con el consentimiento, el convencimiento, la participación, y la corresponsabilidad de la sociedad. Se requiere de la Modernización de todos para hacer frente y aprovechar los retos del mundo moderno.* Melgar Adalid Mario. En *Educación Superior, Propuesta de Modernización*. Fondo de Cultura Económica, p. 59. Aunque para entrar en la modernización, el sistema educativo requería intensificar la calidad de la educación, configurar una cultura de regionalización, promover la descentralización del sistema de educación superior y seguir avanzando en la modernización. Como lo señala Habermas Jürgen. En *El Discurso Filosófico de la Modernidad*, p. 61 Taurus, 1ª edición 1989. Este pensamiento desde sus inicios contó con un gran apoyo para su difusión e implementación en las instituciones educativas debido a que éste fue considerado como uno de los sustentos de la modernización que industrialmente el país requirió. Por ello es que en 1989 el apoyo al proyecto de solidaridad por parte de la Secretaría de Educación Pública no se hizo esperar y por ende fue ésta quien propuso el establecimiento de un nuevo sistema que denominó Sistema de Universidades Tecnológicas, se llevó a cabo en ciudad Nezahualcóyotl en el Estado de México, en la región de Tula Tepejil del Estado de Hidalgo y en la capital del Estado de Aguascalientes y su objetivo fue desarrollar la educación tecnológica superior posterior al bachillerato. Con ello una de las finalidades más preocupantes fue la de hacer rutinario a los sujetos para garantizar la perpetuación de las viejas generaciones y el orden establecido. A través de aquella instrucción pública que domina sobre otras formas posibles del vínculo pedagógico luchando cada día para que los alumnos se sometan a los rituales, acepten la versión oficial de la historia, memoricen los métodos ya elaborados para resolver problemas matemáticos y repitan la rutina ceremonial en el trato con los adultos, como lo precisa Puiggrós Adriana. En su libro, *Imperialismo, Educación y Neoliberalismo en América Latina*. Paidós. Barcelona, p. 57. Es una perpetuación a partir de la cual se busca generar sujetos huecos en todas partes del mundo. Así como también esclavos de la apariencia, abúlicos cansados de todo, consumistas, sofistas, nihilistas, entre otros más en donde todo lo no pensado es posible que ocurra.

¹²⁸ Carrizales, Cesar. *Arte y Pedagogía*. Lucerna Diogenes. México, 1998. p. 31.

Tan propio fue el movimiento para la modernidad que en éste comenzó poco a poco - tal como fue ocupando su lugar en el mundo vital - a no tener noción de sí, a perderse a sí misma paso a paso, a encaminarse a un mar de contradicciones generadas por ella misma. En ese perderse su visión comenzó a manifestar graves signos de miopía, astigmatismo, estrabismo, etc, ante lo que a su alrededor históricamente se estaba gestando y frente a las contradicciones que se presentaban no supo como dar cuenta y al no saber como hacerlo y quizá no desear hacerlo, hizo que poco a poco su mirada cansada y enferma observara y contemplara desde lo precario la cultura en cuya pretensión importante se encuentra la formación.

El problema quizá más preocupante de esta miopía, ceguera moderna o como se le quiera plantear, impulsada o arraigada fuertemente por los fetiches, tótems o héroes modernos ha sido y de cierta manera sigue siendo "el embotamiento de la sensibilidad Baudelaire, afirma que tiene como consecuencia la incapacidad de encuentro con los otros, y la ausencia de Bildung. A su vez hay una marcada presencia por el Kitchsch.¹²⁹⁻¹³⁰ En nuestra capacidad está el encuentro con los otros forma parte digámoslo de nuestra naturaleza, pero cuando se plantea como incapacidad no es posible pensar más que aquella capacidad que ya no es tan propia, que ya no nos es tan común y que tiene lesiones graves, se piensa como aquella a la que se le ha perdido sentido, razón de ser y hasta comienza a vérselle como un tanto innecesaria. Esa incapacidad de encuentro es la que de cierta manera está generando el no reconocimiento de la otredad, por tanto el no reconocimiento y la experiencia de sí y en ese no reconocimiento de lo humano, de lo extraño, ni de lo propio la formación esta perdiendo razón de ser porque ésta, se da a partir de los otros como el sujeto mismo que es quien la crea y la proyecta.

Los síntomas más comunes son la simulación, la indiferencia, el pragmatismo y el desinterés por la reflexión y en parte dichos síntomas son un reflejo claro de aquellos dolores intensos que desde su mínima intensidad han pasado desapercibidos ponderando el entretenimiento y la simpleza y atrofiando la sensibilidad en tanto que orientan a los sujetos a valores del mercado a partir de sus componentes: el glamour, la pasividad y la moda, expuestos ya como una necesidad creada. La necesidad creada e ideada se plantea como aquella cuya pretensión es seducir y conquistar a la imaginación con discursos baratos, de consumo, plusvalía, diversión o entretenimiento. Por ello, los pedagogos en cierto espacio y en cierto tiempo olvidaron o descuidaron lo romántico y la reflexión quizá desde aquel momento en el que el pensamiento se dejó modernizar y conquistar por ésta, llamémosle conquista, colonización, modercolonización o postcolonización a partir de la cual la búsqueda, la reconquista y el encuentro no se busca, reconquista y encuentra con la reflexión, con la imaginación y con la fantasía, hay un olvido de ésta, se dejó en algún lugar y de ella no se quiere saber no interesa su presencia se muestra tan innecesaria, absorbente y agotadora, que es preferible no convocarla.

¹²⁹ Rivière, Margarita. En: *Lo cursí y el poder de la moda*. Ed. Espasa, Madrid, 1992. Precisa como el origen de la palabra alemana Kitchsch deriva de kitschen, cuyo significado es "recoger las inmundicias de la calle" la esencia del Kitchsch consiste en sustituir la categoría ética por la de estética e imponer la obligación de realizar no un "buen trabajo" sino un "trabajo agradable" en él lo que más importa es el efecto. Pretende con él convertirse en cliché y acabar con el valor y con la capacidad de riesgo del individuo. Lo que busca es quedar bien como lo hace la cultura de la imagen o de la apariencia, kundera, Milán. En: *La insostenible levedad del ser*, Ed. Tusquets, 1992. Agrega a ello que el kitchsch es compartido por gran cantidad de gente por eso es que no se basa en una situación inusual sino en imágenes básicas que deben grabarse en la memoria de la gente. A lo que agrega que el verdadero enemigo del kitchsch es el hombre que pregunta.

¹³⁰ Carrizales, cesar. *Arte...* Op. Cit., p. 34.

Ni aún cuando. *“A través de la Conquista imaginativa, el hombre, el sujeto pedagógico se posibilita como romántico buscador de la reflexión, como artista y pedagogo con espacios infinitos de libertad y conquista de conocimientos.”*¹³¹ Así, ignorada, alejada y atomizada, los sujetos caminan en lo cotidiano construyendo su proyecto en tanto la reflexión se archiva con las copias de algunas clases que la solicitan, de algunos profesores que la portan en el pensamiento, el lenguaje y en la práctica, de algunos otros que le hacen el llamado en aquellas actividades cotidianas, sin embargo con ese no acercamiento que cada día se hace más cotidiano los pensamientos comienzan a cerrarse a los parámetros o a los límites, como sucede con los mismos espacios en donde aun pese a ello hay conquista de conocimientos aunque en ocasiones no se comprenda tales conocimientos en de dicha conquista o de las conquistas que con el pensamiento se hacen.

Una de tantas conquistas frente a la cual no se puede negar u omitir que la vida moderna imprimió su sello peculiar a las escuelas, fue cuando éstas comenzaron a preparar mano de obra con rapidez no importando tanto bajo que características era tal preparación, cuando los planes y programas, métodos y técnicas le dieron respuesta a los dictados de la modernidad, o cuando el maestro perdió su autonomía docente y fue reducido a casi nada y el alumno perdió su libertad escolar y su libertad de pensamiento - si es que en algún momento la ha tenido - para en los requisitos institucionales llenarlo de la información programada.

La prisa y aceleración de esa vida moderna más tarde que temprano convirtió a las escuelas en lugares ajenos al interés íntimo de cada uno de ellos tanto del docente como del alumno. Pero la modernidad se autonombró presuntuosa y designó al Estado como el responsable de la educación y bajo su tutela la hizo llamar pública monopolizando con ello la elaboración de planes y programas de estudio. Con ello *“Nuestras escuelas perdieron la vida íntima, que se respiró alguna vez en ellas, la relación empática maestro - alumno, aquella que hace de un grupo escolar, un grupo simplemente humano. En este alejamiento sujeto - sujeto, también fueron expulsados de las escuelas algunos saberes. Entre los saberes escolares íntimos que fueron desterrados, se encuentra uno al que queremos hacer alusión. El divertimento.”*¹³²

El divertimento ha sido una exclusión importante que la vida moderna generó con alevosía y ventaja cuando planteó su entrada tan rápida pero tan rápida que no se tiene seguridad del momento en el que los sujetos dejaron si es que ya dejaron de ser premodernos, para ser modernos. Ese momento pretendió que la rapidez continuara aunque acelerara el corazón, la formación y terminara por provocarle un paro cardíaco a la cultura y a los sujetos dándole así una muerte segura y esperada tanto a los sujetos como a la cultura. La rapidez se mostró como una exigencia en los profesores. - ahora entiendo la prisa por cubrir los programas- En los alumnos para que buscaran las cosas inmediatas, hábiles realizadas en el menor tiempo posible y en los contenidos al ser expuestos de una vez por todas como verdades absolutas sin cuestionamiento alguno alejados de la realidad y emitidos con una aburrición asfixiante, ahogadora y estimuladora de pensamientos y lenguajes pasivos. Ello no suena tan ajeno como ajeno se planteó desde aquel instante el interés por la cultura, por la formación, la creación y recreación de la vida íntima y su diálogo con el mundo vital a través de las relaciones sujeto - sujeto, sujeto - objeto.

¹³¹ *Ibidem*, p. 80

¹³² *Ibidem*, p. 102.

En esa pérdida de interés se piensa y se cree que la escuela se torna tan aburrida que hasta de sí misma se aburre. Se trata de un aburrimiento que no será eliminado con la diversión como se ha pretendido sobre todo porque *"La diversión es la distracción de nuestros sentidos y nuestra razón, del pensamiento, es mero pasa tiempo, o mejor dicho mata — tiempo. La diversión es una mercancía de mucha demanda, ofertada por múltiples medios, principalmente por los mass — media. Se proporciona con fines comerciales, uniformantes y momentáneos."*¹³³ La diversión busca que todos jueguen con las mismas técnicas que se entretengan con las mismas dinámicas que piensen de la misma manera y que al igual que lo exterior que ríen del mismo chiste, se diviertan con las mismas escenas, usen el vocabulario, la canción o el ritmo de moda etc. La diversión en este sentido no pretende más que aislarlo momentáneamente al individuo de su realidad socioeconómica y política y aislarlo para impedirle la reflexión y la crítica, para anular en el sujeto la elaboración de alternativas. Cuando el pedagogo se coloca frente a los otros bajo la diversión, no está más que contribuyendo con la anulación del pensamiento y del sujeto y tal vez lo hace porque él se encuentra tan alejado de sí que ni él mismo se reconoce y reconoce su propia anulación como sujeto.

De ahí que cuando la escuela usa o utiliza la diversión para el logro de objetivos curriculares se convierte en la mejor expresión de la modernidad para uniformar las mentes y no sólo de los estudiantes sino incluso de quienes buscan la diversión como una forma inocente de no continuar con el aburrimiento cotidiano en el que se ha caído. Y más que diversión quizá se tendría que pensar en el divertimento porque éste *"como diversión implica el buen humor, el arte de hacer reír, a la empatía, al placer mismo, a la jovialidad; al cato educativo en el que no hay un docente y un discente, sino dos seres humanos que se encuentran y se enlazan afectiva y alegremente. Un acto en el que la formación no se busca, porque esta presente, realizándose a través de la recreación que implica el paso de lo humano hacia lo humano, de la naturaleza a la cultura."*¹³⁴

Con la modernidad¹³⁵ la concepción de pedagogía se modernizó - quizá sólo la concepción- y se modernizó con otro sentido ahora se le comenzó a plantear como un gran disolvente de las particularidades a través de una serie de mecanismos capaces de construir sujetos colectivos vinculados ya no sólo al Estado sino ahora a las empresas, iglesias y a los programas teleinformativos. La formación ya no admitiría más pluralidades ni la conformación del sujeto sino más bien la captura de éste. El sujeto fue capturado por una formación que perdería poco a poco intimidad con lo humano con el pensamiento, con el lenguaje y con la conciencia y distanciada de ello cometería cada barbaridad de la que no puede uno más que asombrarse en tanto se horroriza.

¹³³ Idem.

¹³⁴ Ibidem, p. 103.

¹³⁵ El término de modernidad es traducción del concepto original de modernité que Baudelaire introdujo en el siglo pasado entendida como la forma de experimentar lo que es lo nuevo. Un siglo más tarde la noción más comúnmente utilizada de modernidad se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa a partir del siglo XVII aproximadamente y que se difundieron desde el siglo de las Luces a nivel mundial. Es por ello que la noción más simple y ampliamente aceptada asocio modernidad con un periodo de tiempo y una localización geográfica concreta. En este sentido ya no sería la razón la que sustituiría a la religión como sistema de creencias y fuente de valores y normas sino la ciencia y la confianza en ésta como referente cultural.

La formación que frente a la conquista del nuevo relato, un relato cuya lectura moderna comenzaba a narrar una forma de vida para otro espacio y otro tiempo se planteaba como tal en la medida que a partir de ella era posible “*la reproducción de los rituales, de la burocracia y de la metáfora escolar, los cuales, pasaron a constituir el trabajo pedagógico mismo.*”¹³⁶ Fue un trabajo pedagógico que desde ese momento viviría en conflicto con la realidad y con la crisis de significados que trascendió a la imposibilidad de diálogo, que lejos de permitir un diálogo basado en la diferencia cultural, social, política, económica a través del contacto cultural, propuso la extensión del por cierto bastante clásico enclaustramiento académico a las demás esferas de la vida social y a las relaciones intersubjetivas. Con la llegada de la posmodernidad y la no ausencia de la modernidad,¹³⁷ se terminó por asistimos a la cada vez mayor deconstrucción social y masiva de los distintos marcos simbólicos y lingüísticos que existen y coexisten hoy en día en el mundo. Esa imposibilidad de diálogo se traduce incluso “*en una miopía teórica severa ya que pareciera que el tiempo es incapaz de asumir la realidad y lo real del resto del mundo o bien de los distintos mundos que conforman el mundo actual, incapaz de asumirla, porque comprende e interpreta sólo desde la óptica de la determinación epistemológica y cultura occidental.*”¹³⁸

¹³⁶ Alba, Alicia. de. – Puigros, Adriana. (Compiladora). *Posmodernidad y Educación*. CESU-UNAM, México, 1995, p. 190.

¹³⁷ Con la modernidad se genera una depresión muy fuerte para la pedagogía cualquier situación le duele, le lastima y le hace sentir mal, pero guarda silencio frente a la familia cercana de pedagogos y frente a la sociedad, la no salida de esa depresión la llevan a buscar los medios y técnicas más eficaces para suicidarse. Los medios los continua buscando en ese camino hacia los pos, que se siguen vistiendo y calzando de creencias que se objetivan en el lenguaje y en el comportamiento de los sujetos. En esos caminos la gran ruptura epistemológica parece que no es otra más que la de la conciencia con el sujeto y éste con el lenguaje, ruptura que puede describirse como un proceso de colonización externa e interna del mundo vital, de la subjetividad. La colonización interna y externa del mundo vital, de la subjetividad esta siendo destructora de la tradición de la formación, del Bildung, de la historia, de la cultura, del lenguaje, del pensamiento y en sí del ser, sin ser sustituidas por otras en el mundo cotidiano. La perspectiva en ello parece que no es otra más que una pérdida del significado y del significante, de la comunicación, del vínculo yo teórico y yo práctico, sujeto y conciencia, sujeto y logos. Fue una pérdida que se hizo visible con mayor intensidad desde la ilustración aquella que quiso utilizar la acumulación de cultura especializada como una forma a partir de la cual le fuera posible organizar racionalmente la vida social cotidiana. Así desde aquel momento en el que se hizo mayor la separación la vida ya no fue la misma se sintió en lo más profundo, en el sujeto, en su esencia, así como en la de la pedagogía, cuya esencia es la formación. Esa separación llena de nostalgia y de incomprendiones ya se esperaba el tiempo lo anunciaba pero tal vez existía una mínima esperanza de que no llegara. Su asimilación, la existencia de ello, es algo que apenas comienza a dar claridad pero de las reconciliaciones parece que no se quiere saber. Los pedagogos no las quieren plantear quizá para no remover lesiones. La separación tan íntima de una con otra los ha llevado a construir una forma de vida en donde parece ser que ni una ni otra se necesitan. Los discursos se quedan con lo que dicen y no hay problema, las prácticas se realizan sin discursos y parece que tampoco lo hay: El discurso no tiene relación con la práctica, ni la práctica con el discurso y ello no altera, ni preocupa, ni acorcha. Mucho menos en tanto esté presente la incredulidad que incluso es por momentos, porque se cree y se deja de creer tan rápidamente en algo que no se podría decir con seguridad cuando se cree y cuando se deja de creer para creer nuevamente. La incredulidad al igual que la incertidumbre se viven como una forma de vida tal como la posmodernidad que más que una etapa o periodo histórico podría pensarse como una forma de vida en donde se entrelazan premodernos, modernos y posmodernos confundidos en tal interrelación y haciendo incomprensible aunque no en totalidad quien es quien. En perspectivas así el lenguaje de la pedagogía como el lenguaje del sujeto en la convivencia diaria que entablan con el lenguaje ordinario han pasado a ser un lenguaje en donde los significados de éste “*suelen ser oscuros.*” Y en esa relación no lógica y ya histórica para los pedagogos y para la pedagogía, el lenguaje ha comenzado a ser tan ordinario y tan simple, así, sí de la pedagogía o del pedagogo se dicen cualquier cosa ello será suficiente para entender a que se refieren. En un sentido así lo intelectual se rebaja como si se tratara de una oferta o de la venta de algo y en esa rebaja la práctica se consolida como se consolida la identidad.

¹³⁸ Alba, Alicia. de. – Puigros, Adriana. (Compiladora). *Posmodernidad...* Op. Cit., p. 150.

La miopía teórica se está dando en la medida en que los sujetos se muestran incapaces de comprender el proceso que históricamente se ha dado y que actualmente continúa dándose generando sin sentidos o contrasentidos a través de los medios de comunicación los cuales se encargan de transportar y transponer diversos significados que al salir de su marco de significación pierden su significado adquiriendo otro o simplemente percibiendo en un desorden simbólico incomprensible que se traslada al aula y se hace mayor. La imposibilidad de asumir y comprender los símbolos y el lenguaje como la diferencia han dado pie a la esquizofrenia posmoderna, a la imitación de un estilo peculiar o único, a llevar una máscara estilística y hablar en un lenguaje muerto.

El esquizofrénico se piensa “ *queda privado de toda escena, abierto a todo a pesar de sí mismo viviendo en la mayor confusión...lo que le caracteriza no es tanto la pérdida de lo real, sino muy al contrario la proximidad absoluta, la instantaneidad total de las cosas, la sensación de que no hay defensa, ni posible retirada. Es el fin de la interioridad y la intimidad. Ya no puede producir los límites de su propio ser, ya no puede escenificarse ni producirse. Ahora es sólo una pura pantalla.* ”¹³⁹ En esa pantalla que proyecta cierta imagen el pensamiento comienza a identificarse su abertura se inicia a realidades que no comprende, que asimila en su proceso más precario, que reconoce sólo en su inmediatez, que en el olvido las olvida, que se le plantean confusas como sí mismo, la proyección de la imagen es hacia lo instantáneo, hacia lo rápido, hacia lo exterior dejando con ello lo interior, la particularidad, el yo, la identidad, el ser mismo. En ese dejar lo interior hacia lo exterior y por lo exterior se plantea necesario comprender así como distinguir “*entre la destrucción gratuita y derrochera de aquella otra destrucción que propicia la transformación.*”¹⁴⁰

La necesidad de reconocer las destrucciones gratuitas que han llegado ya no a México sino a los pensamientos de los sujetos no es como mero reconocimiento o modificando en los imaginarios de los sujetos, lo simbólico y el lenguaje. Reconocerlo para dar lectura a lo que entorno a ellos se está haciendo es un problema del presente pero que indudablemente ya tiene historia que se plantean quizá como para dar rupturas con lo anterior o como una forma de continuidad a lo que ha pasado.

La colonización necesario señalar se instaló como una destrucción gratuita, en tanto la modernidad se valió un tanto del convencimiento un tanto del coqueteo, de la oferta de ideas inquietantes como el progreso, la utilidad, la calidad; su llegada fue hasta un tanto solicitada o requerida para salir de las situaciones difíciles. La posmodernidad por su parte fue transitando poco a poco por el glamour pero sobre todo por la imagen, los discursos frente a ésta perdieron relevancia ahora todo depende de lo que ésta le oferte al pensamiento para que éste la compre, la consuma y la haga decible en el lenguaje y en el ser. Así, se encuentran vinculadas, en conflicto, en lucha o dándole una a la otra cierta continuidad que requiere conforman los imaginarios y por ende, a los sujetos.

¹³⁹ Ibidem, p. 153.

¹⁴⁰ Rowe, William. – Schelling Vivian. *Memoria....Op. Cit.*, p. 272.

Aunque en esa combinación, mezcla, eclecticismo, ruptura, construcción de tradiciones, pensamientos, lenguajes, de sujetos, Fernández preciso que “*Estando, como estamos, en el crepúsculo de la modernidad, ya no queremos ser modernos, sino contemporáneos de la posmodernidad.*”¹⁴¹ La prisa por vivir el nuevo momento, por comenzar a conformar otras tradiciones en un espacio y en un tiempo que se planteaban diferentes parece ser una necesidad que no se puede evadir, que hasta aquellos cuyo pensamiento premoderno o moderno en ciertos momentos desean vivir, quizá porque todos lo viven, porque cada día se torna más cotidiano hacerlo o porque no hacerlo les haría sentir que están fuera de un mundo en donde el siglo les ha traído otras venturas y desventuras, de las cuales ellos se encuentran alejados o distanciados pero que aún en la distancia aunque ellos así lo deseen no pueden evadir porque ni el tiempo ni el movimiento se los permite, esencialmente cuando el movimiento ha sido conquistado por un lenguaje posmoderno que ha decidido jugar con diversas tradiciones, con los sujetos y con su imaginario desde símbolos y significados que la imagen oferta y vende.

Generando con ello el absoluto relativismo cultural e histórico, la ética pragmática del todo se vale y todo vale, la tolerancia superficial entendida como ausencia de compromiso y orientación, la competencia salvaje, el individualismo egocéntrico junto al conformismo social, el reinado de las apariencias, de las modas, del tener sobre el ser, la exaltación de lo efímero y cambiante, la obsesión por el consumo. Todo ello como significados importantes de la cultura del presente considerada posmoderna pues están presentes en los intercambios cotidianos fuera y dentro de la escuela provocando sin duda el aprendizaje de conductas, valores, actitudes e ideas determinadas.

A este influjo cambiante y omnipresente de la cultura anónima dominante que se ejerce a través de los intercambios y que van condicionando el desarrollo de las nuevas generaciones en sus formas de pensar, sentir, expresar y actuar, se le puede suponer como el proceso de socialización de la escuela que constituye una primera mediación social en el desarrollo individual fuera de la casa, en la construcción de significados o tal vez más que como construcción, como adornos académicos externos que se utilizan para resolver con relativo éxito las demandas y exigencias de la tarea escolar y del medio social.

El problema con los significados lo planteó Mario Benedetti cuando precisó que “*Nunca más como en este último decenio, se usaron tantas palabras profundas, para expresar tanta frivolidad, conceptos como libertad, democracia, soberanía, derechos humanos, solidaridad, patria y hasta dios, se han vuelto tan livianos como el carnaval, el videoclip, los crucigramas, y el horóscopo. Todo puede convertirse en mercancía, y por tanto, adquirir valor de cambio en el trueque comercial. El valor de cada objeto, comportamiento, o idea, depende fundamentalmente de su valor de cambio en el mercado. Así, es imposible subestimar el crecimiento del eclecticismo, el collage, el sincretismo invertebrado, y sobre todo, la pérdida del objeto y del sentido.*”¹⁴² La pérdida del objeto de la pedagogía y del sentido de ésta para los pedagogos y para la otredad tiene en parte que ver con esa pérdida de significados y se planteó desde aquel momento en el que los conceptos que le dan razón de ser perdieron en la frivolidad del uso inadecuado, continuo y rutinario, la profundidad que les caracterizaba, que les daba historia y teoría y en dicha pérdida el lugar lo están ocupando el eclecticismo y el collage.

¹⁴¹ Basave, Fernández del Valle Agustín. *Vocación...* Op. Cit., p. 975.

¹⁴² Basil, Bernstein. – Flecha, Ramón. Et. al. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Ed. Popular, Madrid, 1997, p. 50.

Esencialmente cuando tanto los conceptos como la pedagogía fueron vistos o contemplados por los sujetos como mercancías con valor de cambio y trueque comercial, aunque si el valor de la pedagogía depende del valor de cambio en el mercado hay que reconocer que éste sigue siendo mínimo, pobre, mediocre, como mínimo se plantea el reconocimiento de la pedagogía, la idea y el comportamiento en torno a ésta, así como la de los pedagogos estos algo extraños hasta para sí mismos y un tanto extranjeros¹⁴³ en su propia tierra.

Dicha extrañeza y cierto extranjerismo se articulan a una consecuencia de esa escisión y pasividad que en el hombre posmoderno se hace presente y que tiene que ver con la carencia de la percepción y la falta de crítica ante la propia situación. El hombre posmoderno se caracteriza por cierta fatalismo pragmático de aceptación del presente sin atisbos de crítica y voluntad de cambio de su situación a nivel colectivo e individual. La posmodernidad no se le plantea relevante ni aunque ésta se rija en el contexto como sobreestructura que engloba los nuevos valores culturales acordes a la nueva situación. Valores como el ultra - individualismo en el que se vive, aquel ultra - individualismo que hace olvidar el papel del individuo en la sociedad relegando lo social a un segundo plano, al plano al que de igual manera ha terminado por reducirse la conciencia histórica, el lenguaje y el ser.

Se ha pretendido incluso regresar - como en círculo vicioso y no como retorno - a valores anteriormente adscritos a las sociedades pre-capitalistas, como las creencias en la comunidad, la familia, la religión, el control social a través de la moral, etc, para revivirlas en una nueva forma cultural neoconservadora cuya válvula de escape parece ser el consumismo, como la adquisición de bienes y servicios no básicos ni indispensables para cubrir las necesidades mínimas. Valores capitalistas o pre-capitalistas que se viven a través del funcionamiento democrático de las sociedades avanzadas en las que ha hecho mella la llamada posmodernidad generando a no confrontación consensuada más que el acuerdo sobre posiciones enfrentadas, para hacer que ahí en el entorno prive de nuevo lo privado ante lo público, el bienestar y la tranquilidad más que el bienestar común.

Con la posmodernidad se ha pensado de igual manera que “*las intelligentsias de tan importante o relevante papel en un proceso modernizador, queden desdibujadas en su quehacer, por la preponderancia de los burócratas técnicos y expertos ejecutores y gestores de ideas, ya no novedosas ni interiorizadas por la población de una sociedad en proceso de modernización, sino repetitivas de situaciones y actuaciones conocidas.*”¹⁴⁴ Para la posmodernidad cultivar el pensamiento no se muestra ni relevante ni en un orden de suma importancia más bien se le observa relegado y desdibujado en su quehacer lingüístico como desdibujado se encuentra el quehacer de la pedagogía, el objeto de la pedagogía, la pedagogía y el pedagogo mismo frente a las ideas de aquellos burócratas, técnicos y empresarios que en la repetición de lo ya conocido plantean ideas de innovación. Ideas que más bien se tornan en creencias que embrutecen, aturden, los pensamientos y los lenguajes como aquellos que las postulan.

¹⁴³ Camus, Albert. En: *El Extranjero*. Ed. Emecé, 1986, México. Es la historia de Mersault, el protagonista que vive una angustiada situación que lo lleva a sentirse un extraño en su medio. Intimamente ajeno al alcance moral de sus actos, llega al asesinato, a la prisión, al patíbulo y no hay para él, en ese inevitable proceso, ni rebeldía, ni esperanza. Mersault no refiere su historia, no la de sus razones y sentimientos sino la de su imposible destino. Algo similar que le puede ocurrir a los pedagogos en el espacio pedagógico.

¹⁴⁴ Solé Carlota. *Modernidad y modernización*. Ed. Anthropos, México, 1998, p. 214.

El saber también está terminando por ser absorbido por este tipo de pensamientos que lo plantean como mera acumulación de conocimientos, como una transmisión de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes; se trata de una acumulación en donde se busca que el tránsito lo haga lo más efímero posible pues el interés ya no se plantea ni en la emancipación que era capaz de propiciar, de gestar, ni por ende en la idea de un saber cuyos fines no eran determinados sino sólo aquellos que el mismo sujeto es capaz de imprimir. Lyotard analiza la transformación que ha experimentado el saber en las sociedades avanzadas, para en el presente basarse en la información y preciso como *"en contraste con el saber como progreso que ha dado lugar a los discursos típicos y propios de la modernidad, del siglo de las luces, es decir, los metarrelatos como son; el iluminista, (el saber es legítimo pues contribuye a la emancipación de la sociedad civil) y el idealista (el saber desinteresado no tiene fines determinados) y el marxista (el saber favorecería la emancipación del proletariado, distinguiendo objetivamente ciencia e ideología,) el saber hoy en cambio deviene mercancía, más mediática, deviene mero vehículo técnico de intercambio, de comunicación, de traducción, de información."*¹⁴⁵

El saber se enfrenta a un tiempo que lo ha comercializado y en esa comercialización se vende y se oferta según sea su valor de uso, el valor lo ha llevado a transitar información según sea el pago que por éste se da y el pago que dan y reciben los medios de comunicación tiene mayor ganancia para los empresarios que el saber que se emite como un eco histórico, difuso, ambiguo y diferido en el aula. Qué importa la emancipación cuando la ganancia está de por medio, cuando la plusvalía se antepone a la liberación de esas orgías que han aprisionado el pensamiento. Para qué liberarlo o emanciparlo si de lo que se trata es de que en la ignorancia los sujetos sólo transiten información, la comuniquen aunque no la hayan comprendido, que la memoricen, la repitan y con el tiempo y la ayuda – ya no de Dios- sino de los medios, la olviden, como se esta olvidando el ser, su cuidado, conocimiento y formación. El descuido se hace evidente en la falta de diá-logo entre sujeto y sujeto y en la falta de diá-logo del sujeto consigo mismo, el conocimiento con los otros y la interioridad de sí están faltando en la posmodernidad, momento en donde se dice existe *"incomunicación, existe una heterogeneidad de juegos de lenguajes, siguiendo la famosa expresión de Wittgenstein. Así se procede hoy, a la erosión interna del principio de legitimidad del saber. Hoy el criterio de legitimidad es la performatividad. El incremento del poder y su autolegitimación pasa ahora por la producción, la memorización, la accesibilidad y la operacionalidad de las operaciones, siendo el objetivo la optimización a lo que es lo mismo, el aumento del out put, (informaciones a modificaciones obtenidas) y la disminución del input (energía gastada para obtenerlos)."*¹⁴⁶

En ese aumento y disminución el lenguaje juega diversos juegos de tal manera que el pensamiento se enlaza más con los saberes que dan caminos, recetas o prescripciones seguras en el conocimiento y que le permiten a los sujetos continuar con la producción del saber pero sólo desde la memorización y la operatividad. La aplicación parece estar liquidando a la inteligencia, el saber se esta erosionando para enaltecer la ignorancia para legitimar ciertos saberes que se plantean como adecuados, útiles o necesarios y rápidos, en una situación así el ser se pierde en esa diversidad de cambios y de juegos que juegan con él distanciándolo de sí mismo, distanciándolo al tiempo que transita de lo moderno a lo posmoderno, de un sentido a otro o a otros y conformando y tensionando otras realidades.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 223.

¹⁴⁶ Ibidem, p. 224.

1.5. HACIA NUEVOS MODELOS DE RELACIONES, DE PENSAMIENTOS Y DE LENGUAJES.

El estancamiento de los años 80s, la desvalorización monetaria, el agobio exacerbante de la deuda externa además de agravar la situación socialmente vivida en donde tomaba mayor presencia la pobreza, el desempleo y la carencia cada vez más común de los elementos básicos, permitieron increíblemente que el juego simbólico y la esperanza en el proyecto de modernidad no perdieran esperanzas para los sujetos pues más bien a él se arraigaron para llegar a tan ansiado y necesario progreso en el presente.

Se trata de un presente que como tal no podría dejarse de llamar presente más que por un discurso indirecto del relato, de la ficción. Que en la ficción lo haría golpear y rebotar en el lenguaje. El golpe y el rebote haría que ese rebote convertido en procedimiento regular afecte con un valor de rodeo, de indirección, de ángulo a todas las evidencias supuestamente simples y naturales de la presencia propia. El relato o la ficción pueden hacer creer quizá no con la facilidad que se podría pensar pero sí como tal, que se está en el presente, pero en un presente de rodeo, indirección, de direcciones simples y naturales frente a las cuales los sujetos rebotan y golpean la identidad, el ser, en donde, la identidad como el presente pierden razón de ser porque se tornan confusos, ambiguos con tantas direcciones. El relato presuntuoso de sí los ha dejado de relatar sólo por ciertos momentos los menciona pero con una ambigüedad de significados que la particularidad y profundidad que les caracterizaba escasamente logra contemplarse. La problemática se incrementa cuando se contempla que no sólo la identidad y el presente como tal, como vivencia cotidiana e histórica han perdido dirección, sentido, razón de ser sino incluso los conceptos que significan el texto cotidiano.

El presente en una situación así precisa se le piense o se le conciba como el tiempo en el que se realizan los procesos de apropiación del mundo, los que mediante la práctica se están objetivando siempre en cada momento, en la intersubjetividad y en la relación con el porvenir. Es una relación que también se da con el pasado como una especie de conexión con aquel tiempo que ya devenido se allega en el presente no de manera mecánica sino en términos de un proceso de reconstrucción o reapropiación intervenida por la subjetividad, la cual al reconstruir el pasado e imaginar el futuro pone al sujeto en vinculación con su propio momento de apropiación.

Esto es, lleva a una colocación, ubicación o toma de posición frente al mundo y a sí mismo mediado por la percepción, vivencia e interpretación que el sujeto va haciendo de sus distintas realidades y de su contexto en particular. De ahí no sólo la importancia sino la necesidad y urgencia de que los sujetos den lectura a su presente y en el y frente a él se coloquen, se ubiquen y tomen una posición frente a sí y a su mundo vital cotidiano. Para Zemelman, *"la memoria, cumple esa función de hacerse en el presente de los sujetos, un (unos) pasado (s) mediado e inmediato, recordado o solamente vivenciado aproblemáticamente en todas las escalas posibles de sujetos y traducido en cosmovisiones, valores y sentires que colorean significados y sentidos sobre el transito de un grupo humano y sus miembros."*¹⁴⁷

¹⁴⁷ Zemelman, Hugo, León, Emma. - (Coords). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Ed. Anthropos. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias., México, 1977, p. 65.

Pero Zermelman alude a la memoria histórica y no aquella memoria que ha sido rellena de información de la que no se tiene comprensión, ni consciencia y alude a ella porque la memoria histórica haría presente los pasados no como recuerdo sino como vivencias que han otorgado la mirada hacia el mundo y los significados que se comunican cotidianamente en el presente otorgándole un porvenir. Con el porvenir y la esperanza que se pusieron en la modernidad se aludió en aspectos muy altos a ciertas contextualizaciones pedagógicas con las que se pretendió “ *Dar a los neófitos, en tratamientos acelerados, lo que les faltaba para ser artistas o estar tan iluminados como fuera posible.*”¹⁴⁸ Pero con tanta pedagogía de este tipo no se hizo más que eliminar la complicidad de los sujetos con su propio capital cultural, con su propio proyecto de formación. La complicidad seguiría pero ya no sería de mutuo acuerdo, de relación empática, de diá-logo, de conversación; de aquella relación de sujeto – sujeto se pasaría a una relación de sujeto – objeto en donde el objeto buscaría modificar al sujeto hasta en la parte más íntima su esencia, aquella que su ser no desvela sino sólo por el lenguaje.

Para hacer esto posible se ejerció una excesiva ritualización, – con un solo paradigma pensemos en el positivismo usado dogmáticamente – el cual condicionó a los sujetos para que se comportaran de manera uniforme en contextos idénticos e incapacitó para actuar cuando las preguntas se planteaban diferentes y los elementos de la acción o de la práctica eran articulados de otra manera. En el presente la excesiva ritualización a la que se enfrentan los pedagogos en las clases en ocasiones desde una gran diversidad de paradigmas los está condicionando de cierta manera para que uniformen su identidad y se incapaciten en pensamiento y en lenguaje.

El problema no es que los profesores epistemológicamente, teóricamente, metodológicamente o instrumentalmente, medien desde diversos paradigmas sino que éticamente no lo expongan desde ese primer contacto con los alumnos, que los impongan sin tener la claridad teórica o epistemológica de la postura que están asumiendo frente a los sujetos y que en su deseo, satisfacción o anhelo, se valgan de aquello que en ocasiones les es hasta desconocido para imponer su visión de mundo, su forma de vivir en la realidad, su propia mirada de pedagogo y de pedagogía; ahora que otros lo exponen pero bajo las mismas intenciones señaladas claro que utilizando discursos de crítica, de libertad y de otras tantas cosas más que en la ritualización cotidiana ahogan de igual manera en las creencias al pensamiento y al lenguaje. Pocos en realidad son los que se asumen éticamente como mediadores entre el conocimiento y los pedagogos en su práctica pedagógica cotidiana.

Sin embargo desde la excesiva ritualización que las más de las veces se ejerce, tener una identidad pedagógica parece que es ante todo tener una entidad donde lo compartido por los que habitan ese lugar se vuelve un tanto idéntico o intercambiable y se plantea hasta un tanto común. En donde incluso se comparte un territorio y en donde la identidad se pone en escena, se celebra, dramatiza, simula y justifica en los rituales cotidianos. Rituales frente a los cuales lo que sigue faltando es la discusión por las prácticas discursivas y por lo que están generando en tanto cumplen y ratifican la pertenencia de dichos rituales a un orden establecido, es un orden que quien se atreve a transgredirlo será nominado y expulsado de él, por ser raro, extraño y hasta anormal, es decir, no ser igual como se podría pensar porque cuando la transgresión se hace presente hay identidad de la diferencia dado que la diferencia es la transgresión.

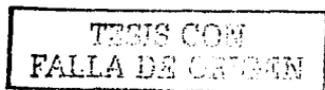
¹⁴⁸ García Canclini, Nestor. *Culturas...* Op. Cit., p. 129.

Y la transgresión se da cuando no se comparte ese territorio señalado, ni se habita, ni se tiene por tanto, los mismos objetos y símbolos, los mismos rituales y costumbres. Esa transgresión lleva indiscutiblemente a que la identidad trascienda a la diferencia, aquella en la que se tiene otro escenario y una obra distinta para representar. El escenario social al que se enfrentan los sujetos implica necesariamente que reconozcan y conozcan la acción de las industrias culturales esencialmente cuando se requiere explorar los procesos de mediación pues estas median a partir de ciertas reglas que rigen los discursos y que se manifiestan entre las transformaciones que el mismo discurso sufre y los efectos que genera. Y que de cierta manera desde que se les piensa ya son quizá hasta esperados.

Tan esperados que por tal razón no resultaría confuso ni extraño que la cultura pasara a ser predominantemente visual. Ser culto entonces pasaría a ser aquel que aprendiera un conjunto de conocimientos en gran medida icónicos sobre la propia historia, aquellos que le permitieran incluso también participar en los escenarios donde los grupos hegemónicos han hecho que la sociedad se dé a sí misma el espectáculo de su origen y la identidad que quieren tener. Los programas de radio y televisión estimularían la creación de ciertas interpretaciones que poco a poco serían consideradas como las más satisfactorias al momento para los distintos grupos de consumidores que en comentarios vivencias y entretenimientos la pretensión sería que estos no problematizaran la estructura social en la que todo ello se inscribía. Para ello la mediación simbólica de la prensa y los programas de información en los medios se encargarían de aportar el material necesario para conformar cierta simulación frente al mundo.

Vivir así en una gran ciudad como la de México comenzó a implicar el disolverse en lo anónimo y en lo masivo. En donde el entorno social obligó de cierta manera a buscar la intimidad doméstica, a salir poco de esos espacios periféricos o céntricos y a buscar el entretenimiento a domicilio con la radio, la televisión y la computadora. La identidad se encontraría así, enlazada entre la vida inmediata y las transformaciones globales que la misma sociedad buscaba, entre la pérdida de sentido de la ciudad y la fragmentación social, entre la pérdida de sentido del presente y la fragmentación de la identidad. En la fragmentación los sujetos se enfrentarían con un mundo vital cuyo sentido sería ordenado por el mercado como el nuevo escenario a partir del cual se pretendería incitar al consumo y a los estatus en un contorno en donde las calles no tardaron en saturarse de coches y de personas apresuradas que transitaban apresuradamente hacia el cumplimiento de las obligaciones laborales o hacia una recreación programada según lo económico se los permita. En un escenario así y cada día menos constitutivo las identidades encuentran cada vez menos un escenario claro a partir del cual constituirse y en el cual precuparse de sí.

Los medios pasaron a ser hasta cierto punto los grandes mediadores y en ocasiones hasta los sustitutos de otras interacciones colectivas que las personas generaban en su entorno. En esas interacciones la cultura urbana cedió poco a poco su reestructuración cuando el impacto y quizá hasta el protagonismo de las tecnologías electrónicas la convencieron de ser mejores mediadores que la formación. Fue un convencimiento a partir del cual todo lo que pasaría en la ciudad sería escenificado gracias a lo que los medios decían y tal cual los medios deseaban ocurriera. La importancia tan acelerada que tuvieron los medios se enfrentó a la crisis en la que se adentro por sí misma la modernidad la cual la conduciría a un sentido en donde estallaría contra sus propias fallas, contra sus propias contradicciones, hasta mezclarse con aquello que ya no era tan moderno y que pretensioso se postulaba así mismo como posmoderno.



La posmoderno pasaría a concebirse y de cierta manera hasta plantearse como una época en donde todo fuera posible hasta la incoherencia, como una época en cuyo tiempo las fronteras romperían los espacios e hicieran que los imaginarios no sólo se mostraran incoherentes sino incomprensibles, que los sujetos no se toleraran y que se perdieran en los tiempos tan acelerados que se están viviendo para que se incrementara la muerte simbólica, el autismo semántico, las patologías y las distintas violencias que la subjetividad recibe, se apropia e increíblemente en los tiempos que se están viviendo transgrede.

Como parte de la escena posmoderna se siguió planteando muy decidida de sí la globalización “*el efecto de dicha descentralización global ha sido proliferación de la producción poscolonial literaria y social, que ha suavizado la certeza de las verdades imperiales occidentales entrelazadas en el huso de la elevada cultura burguesa – capitalista, para hacer que los consumidores dependan de él. La represión se da para mantener las narraciones colonialistas invisibles perpetuándolas en forma de amnesia política.*”¹⁴⁹ La globalización como proyecto económico, político, cultural y psicológico, ha pavimentado el camino para que aquellas verdades imperiales absolutas que se postulan como únicas, se entrelacen en la cultura para que no se encuentre ningún obstáculo que haga tardío su camino hacia los imaginarios, ni para hacer dependiente de aquellas narraciones a los sujetos mediante una represión amnésica que una vez asimilada tienda a ser reproducida en el expresar y en el actuar como parte de ese efecto esperado y anhelado por aquellos que buscan perpetuar los pensamientos y las identidades

La eficacia para ello pareció depender de cómo se organizara el espacio social pues “*las acciones se plantean de baja resonancia cuando se limitan a usar formas tradicionales de comunicación (orales, de producción artesanal o en textos escritos que circulan de mano en mano). Sin embargo, su poder crece si actúan en las redes masivas.*”¹⁵⁰ Basta ver el triunfo de Fox para reconocer que la imagen esta aniquilando la comunicación en todas sus expresiones. Y que la imagen se plantea como la que organizara no sólo los imaginarios sino todo el espacio social incluyendo la formación y el conocimiento.

En un momento así y bajo tales circunstancias las viejas profesiones se masificarían y ya no servirían para garantizar el porvenir formativo de los individuos sino sólo para garantizar – y no en todos los casos – las cuestiones económicas. Fue por ello que hasta se volvió dudoso que seguir una carrera universitaria fuera un camino para el ascenso social. La sociedad comenzaría a interiorizar este saber y poco a poco se advertiría el descenso de la matrícula para la educación superior. Lo simbólico se desplazo menos hacia la cultura y se desplazó en mayor proporción a los saberes tecnológicos y a las tecnologías avanzadas con el entretenimiento. La fragmentación que se hizo con las profesiones así como con la cultura fomentó la expansión de lo simbólico hacia una segmentación compartida entre los sujetos. La cultura no sólo se segmento pues también perdió sentido cuando dejó de ser un asunto público para ser un asunto privado o más bien un asunto privatizado en donde su contenido se vio apoyado parcialmente por aquella administración cuyo poder económico, político u otro, se lo permitiera.

¹⁴⁹Mclaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Políticas de oposición de la era posmoderna. Paidós educador, 1977, Barcelona. p. 214

¹⁵⁰García Canciani, Nestor. *Culturas...* Op. Cit. p. 267.

La escena posmoderna creo así su propia visualidad la cual se considero como " *la escenificación de una doble pérdida: del libreto y del autor.*"¹⁵¹ La desaparición del libreto quiere decir que ya no existen los grandes relatos que ordenaban y jerarquizaban los periodos del patrimonio. La pérdida del autor se da en que el posmodernismo no es un estilo sino la co-presencia tumultuosa de todos, el lugar donde los capítulos de la historia y el folclore se cruzan entre sí con las nuevas tecnologías culturales. Se trata de una escenificación cultural en donde los grandes mediadores son las tecnologías y ya no el lenguaje y en donde además el sujeto de discurso y el discurso con el sujeto están desapareciendo para ceder a la escenificación en donde no tienen lugar o quizá sí pero sólo como espectadores de su propio escenario.

Pero se trata de un escenario que en el momento actual comenzaría a ser absorbido por la publicidad, la imagen reemplazaría poco a poco a la realidad disolviéndola en la realidad artificial, en la apariencia de lo que vende la imagen. Se trata de una representación que los medios están haciendo y que esta causando un efecto serio al pensamiento y al lenguaje pues a partir de ellos se están transportando diversos significados en una hemorragia apocalíptica de significantes por demás abultada en donde algunos significados son prestados, alquilados o robados. En esa diversidad de significados y de símbolos los sujetos se reducen más a lo mínimo en el proceso cotidiano y se aferran a la panza de la sociedad de consumo y a la industria cultural.

El aferramiento de los sujetos se da de igual manera con los relatos que muestran una persistente tendencia a instrumentalizar el conocimiento, a despojarlo de toda afirmación socialmente emancipatoria y a evaluarlo en términos de su utilidad inmediata en el mercado Capitalista. PosCapitalista. Neoliberalista. Imperialista, Poscolonialista o como se le quiera llamar, pero se trata de una evaluación que se plantea en términos de su eficacia en la transmisión de aquella mala lectura, copia o fotocopia que se ha hecho de la cultura occidental.

En esa mala lectura las modalidades de deseo, de imaginación, de utopía y en sí el sujeto mismo no hicieron tardía su vinculación estratégica a la producción de excedentes laborales, a los procesos de consumo y a la industria cultural para hacer de éstas y por ende de la identidad una colonización posindustrial que erosiona la subjetividad. "*Esta erosión de las modalidades comunes de subjetividad ha creado patologías de la voluntad históricamente condicionadas. Las patologías que hoy vemos los desordenes narcisistas del carácter, las esquizofrenias y las depresiones, son patologías distintas de una sociedad y de una cultura en la que la suerte de uno mismo, ha sido atado al creciente deseo nihilista de poder del ego.*"¹⁵²

La erosión de la subjetividad ha sacado a flote esos desordenes narcisistas, las esquizofrenias y las depresiones, en un momento en donde la sociedad y la cultura no son más que parte de una escenificación patológica ultraindividualista y consumista creada por la imagen que oferta la industria cultural, por los significados y por las identificaciones que ésta transita, decía Peter McLaren que "*Las formas de patología individual y social traídas por la construcción de nuevos modos de discursos colonialistas vinculados con la soberanía del sujeto eurocentrico del modernismo a dicha condición se le ha llamado " violencia epistémica".*"¹⁵³

¹⁵¹ Ibidem, p. 307.

¹⁵² Peter, McLaren. *Pedagogía ...Op. Cit.*, p. 94.

¹⁵³ Ibidem, p. 207.

Pensando en la violencia epistémica también llega a la mente la violencia teórica, metodológica, técnica y pedagógica, a la que se expone en esa erosión continua la subjetividad de los pedagogos, subjetividad que además de erosionada ha buscado la forma de salir y expresarse y una de esas tantas formas en las que lo ha hecho es precisamente en las diversas patologías y ha salido no porque sea consciente de dicha violencia sino porque en el grado de confusión, de desesperación, frustración no logra comprender desde la casa y ahora en la escuela porque los otros no tienen comprensión de un mundo que expresan, porque todo tiene que ser y salir como ellos quieren, porque sus pensamientos, su lenguaje y su cuerpo tienen que expresar lo que esos otros saben, tal cual lo saben y lo quieren escuchar, porque pensar como ellos, hablar como ellos para tener su agrado, porque incluso fingir que se está de acuerdo para evitar que se les repuebe, para evitar conflictos posteriores o simplemente para llevarse la carrera lo más tranquila posible.

Se trata así de una serie de violencias que están controlando la subjetividad encadenándola a una serie de creencias morales e históricas que en ocasiones sin la presencia de dichas violencias el sujeto se muestra solicitante de éstas, ello no es más que muestra de una subjetividad atada a creencias que en la precolonización, colonización o postcolonización cotidiana lo atan en pensamiento y en cuerpo para que sólo aprenda a vivir en el escenario pedagógico que está. Es como si entre la realidad y entre el sujeto se hubiera establecido una muralla que esta mediando pero que no por invisible se plantea menos infranqueable, pero si en cambio cada vez con más impasibilidad, apatía, indiferencia y lejanía frente a sí. Y en esa lejanía, el lenguaje y el pensamiento en su creación comienzan a perder sentido para conformarse en ambigüedades de sentidos que nulifican la claridad en la identidad y de las palabras dotando a éstas últimas de una intención negadora de la personalidad y del diálogo con la otredad.

En esa intención negadora el llamado a la imaginación que le asiste a los sujetos es un llamado al que apenas se le han dado ciertas respuestas que en ocasiones no dejan de ser meras justificaciones o excusas, pretextos que se extraen del pensamiento, que en su inmediatez buscan una salida rápida o un escape al llamado de esa interioridad que reclama la presencia de algo distinto, la presencia viva de los sujetos diferente a lo que rutinariamente se hace. El llamado es al sujeto mismo que le ha asignado a la imaginación un lugar en el fondo del pensamiento de donde se plantea difícil extraerla como al pensamiento mismo sacarlo a flote en el lenguaje y en la práctica.

La práctica a la que se alude en el presente se encuentra iluminada por las técnicas suponiendo irónicamente que éstas le proporcionan la luz para ello aunque más que luz en su abuso parece ser una especie de mata tiempo, de mata pensamientos, porque en las prescripciones determina que y como hacer algo y en ellas el pensamiento y el lenguaje se limitan a lo que la técnica les puede dar, en ello hacer planteamientos diferentes no caben, no son necesarios. En una situación así, el saber, el conocimiento, como la razón pierden importancia y valor de uso, pierden importancia frente al hacer, frente a lo inmediato, a lo que entretiene al grupo y lo mantiene haciendo algo. Parece como si la práctica estuviera consistiendo sólo en entretener a unos sujetos que por demás llegan aburridos a la escuela o del trabajo a la casa, mantenerlos ocupados más que pre-ocupados por sí mismos, por su propio proyecto del cual día con día dan cuenta en su lenguaje y en su praxis.

La práctica como los sujetos de pedagogía se encuentran estancados en diversas tradiciones que por momentos no se contempla descan ser superadas, la tradición desde Habermas significa que “ *proseguimos apromblemáticamente algo que otros han iniciado y hecho antes que nosotros.*”¹⁵⁴ En este sentido no se trata de ser o continuar con una tradición pedagógica así como se ha iniciado y hecho sino más bien de problematizar la tradición de la pedagogía, de plantearla, de construirla pero a partir de categorías articuladas como un todo relación que le den sentido conceptual no sólo a la pedagogía sino a las identidades.

Situación similar a la identidad es la que atraviesa la conciencia histórica pensada ésta como el soporte indispensable de la identidad porque a partir de lo lingüístico y de lo cultural dotan de sentido a la identidad. Una identidad en donde diría Sören Kierkegaard “ *lo uno o lo otro se concentra en aquella decisión solitaria, por la que el individuo moral, asume la responsabilidad de su propia biografía, convirtiéndose en aquel que es. El sí mismo que elige, encierra en sí, una infinita pluralidad en la que el opta por y hace profesión de la identidad consigo mismo.*”¹⁵⁵ Es una decisión solitaria, sí, pero siempre en relación con los otros que es necesaria de asumirse para llegar a ser lo que se quiere ser y lo que es posible ser.

La identidad pedagógica como aquella experiencia diaria de sí y como producto de vida de circunstancias contingentes plantearía a los sujetos de pedagogía un deber para consigo mismos - pensando en Kant - y tiene que ver con el elegirse y constituirse a sí mismos como algo de lo que cotidianamente quieren dar cuenta. Es una cotidianidad en donde los pedagogos excedidos en el disimulo de las apariencias y de sí mismos.

Se alejan de la mirada ajena, se contraen frente a esta, se reducen, se vuelven sombra y fantasma, eco del mismo discurso, para no caminar sino sólo para deslizarse, no proponer, no replicar, pero sí quizá para rezongar en murmuraciones, no se quejan o sólo frente a ciertas personas, sonrien pero lo hacen entre dientes y a media voz, disimulando su sentir, su confusión y grado de locura. Disimulan – diría Octavio Paz y sin conocer a los pedagogos- “*tanto su humana singularidad que acaba por ser abolida y se vuelve piedra, piru, muro, silencio, espacio.*”¹⁵⁶

Los pedagogos al sumirse en el disimulo de su propio existir están llegando hasta niveles en donde su presencia comienza a confundirse con los objetos que los rodean y en la apariencia se vuelven sólo apariencia e incluso parecen estar prefiriendo la apariencia o el no ser antes que abrir su intimidad y cambiar.

¹⁵⁴ Martínez Lorenzana, Francisco, *Arte y pedagogía...* Op. Cit. p. 113.

¹⁵⁵ Habermas, Jürgen, *Identidades nacionales y potacionales*, Ed. Tecnos, Madrid, 1989, p. 98.

¹⁵⁶ Paz, Octavio, *Laberinto...* Op. Cit., p. 49.

Y así, Joven o adolescente, criollo o mestizo, técnico o licenciado, hermeneúta o positivista a medias o mezcla de ambas, los sujetos de pedagogía se aparecen en el escenario cotidiano como aquel ser que se encierra y se preserva como aquel, que diría Octavio Paz, “ *máscara el rostro y máscara la sonrisa. Plantado en su arisca soledad, espinoso y cortes a un tiempo, todo le sirve para defenderse: el silencio y la palabra, la cortesía y el desprecio, la ironía y la resignación. Tan celoso de su intimidad como de la ajena, ni siquiera se atreve a rozar con los ojos al vecino, una mirada puede desencadenar la cólera de esas almas cargadas de electricidad. Atraviesa la vida como desollado, todo puede herirle, palabras y sospecha de palabras. Su lenguaje esta lleno de retenciones, de figuras y alusiones, de puntos suspensivos; en su silencio hay repliegues, matices, rubarrones, arcos iris súbitos, amenazas indescifrables. Aún en la disputa prefiere la expresión velada a la injuria “ al buen entendedor pocas palabras.” ”*

157

Plantados en su arisca soledad cotidiana, el silencio, la apariencia y la simulación, todo les sirve para defenderse, para no relacionarse, para no entablar conversación y diálogo con los otros, para aislarse frente a ellos, aunque la mirada y los comentarios de esos otros les duelen, los lesionan o les hieren desencadenando en ellos cierta cólera que los hace explotar a veces con el enojo, otras con la flojera, con el agrado, la indiferencia, la pereza, la apatía, la desolación o con las diversas patologías que predominan fuertemente en el entorno y frente a las cuales pocas veces deciden levantar su mirada y asumirse frente a esos otros como sujetos de pensamiento, de lenguaje y de identidad en sus diferentes experiencias y vivencias guardando un ser que en ocasiones sólo se hace evidente pero por ciertos momentos súbitos e indescifrables que se expresan con pocas palabras.

No es extraño entonces levantar la mirada a ese entorno pedagógico y reconocer que algunos pedagogos sienten más emoción por las fiestas y las reuniones públicas dado que cualquier acontecimiento parece ser motivo de ocasión para reunirse. Pues cualquier pretexto es bueno para interrumpir la marcha del tiempo cotidiano y celebrar con los otros acontecimientos incluso sin relevancia. Pero con una importante tendencia de ruptura con la cotidianidad que parece estar beneficiando más a la imaginación como a la sensibilidad, más que al conocimiento que se tiene en el aula

En esas fiestas organizadas, no organizadas, planeadas o espontáneas, algunos pedagogos se abren más al exterior otros no, dialogan otros sólo se acompañan, algunos comentan, discuten otros escuchan, algunos imaginan otros sólo comparten dicha imaginación, algunos leen su realidad porque esta les es más familiar pues la están viviendo otros se alejan de ella, la evaden, la ignoran, porque esta les trae malos recuerdos. En algunas de estas reuniones se da ocasión para que de una o de otra manera algunos tomados o no se revelen y dialoguen o para que otros sigan en el silencio con el que se han cobijado y sólo compartan con su presencia el momento. A través de las reuniones que comienzan a ser quizá hasta un tanto necesarias cada semana mínimamente los pedagogos que asisten sienten de cierta manera una liberación de las normas que se les han impuesto en el contexto y no sólo escolar. Y en ese liberarse de la normatividad no hacen más que burlarse de sus dioses maestros o de sus clases, de sus compañeros y de todo aquello que llegue a su imaginación y les lleve a decir algo que cause la sonrisa, que de pie a las

¹⁵⁷ Ibidem, p. 32.

carcajadas, que los lleve a decir, a crear e imaginar más y que haga visible su presencia frente a los otros.

Porque " *Si en la vida diaria nos ocultamos a nosotros mismos, en el remolino de la fiesta nos desaparecemos.*"¹⁵⁸ En el remolino de la fiesta el cuerpo puede recuperar su movimiento, su lenguaje, como el pensamiento y la relación intersubjetiva, aunque la fiesta también puede llegar a ser un lugar de empriamiento porque en ella como puede generarse algo distinto puede ser sólo un lugar de escape en donde incluso termina reproduciéndose aquello con lo que se esta a disgusto pero que por lo arraigado que esta en el pensamiento se plantea difícil dar ruptura con ello. O puede ser únicamente un lugar en donde se mate el tiempo, en donde la diversión se vive como la continuidad, en donde se está y no se está con los otros, en donde incluso resulta aburrido estar porque no pasa nada, porque siempre se hace lo mismo, porque no hay ni imaginación, ni creatividad que la hagan distinta y si no las hay es porque la fiesta ha pasado a ser un lugar en donde se comparte la desolación cotidiana y la ausencia del ser que se vive no en un eterno retorno sino en un círculo vicioso.

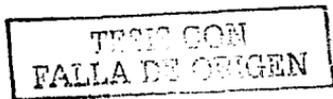
Círculo que se vive en esa forma de vida en la que se crece en el mundo vital y que acunán la identidad ello es un hecho pero independientemente de ello le dan una responsabilidad importante y un tanto directa a los sujetos para asumirse distintos históricamente, para definir como quieren seguir las tradiciones en las que han crecido si reproduciéndolas o dando ruptura a ellas. En pedagogía las tradiciones fuertes que paralizan, rigidizan o estandarizan los pensamientos se encuentran presentes, sin embargo son los sujetos pedagógicos los que las continúan tal cual están o dan ruptura a ellas. El problema se torna problema cuando éstas no son percibidas o son ignoradas porque éstas pueden atrapar la identidad o darle posibilidad de construirse y por ende proyectarse.

Una vez que los sujetos de pedagogía decidan existencialmente quienes quieren ser, la responsabilidad en adelante consistirá en considerar lo esencial o lo no esencial, pues se alude a una identidad de la que indiscutiblemente se tienen que hacer cargo. Esto es lo que nos otorga un grado importante de distinción pero es una distinción que los sujetos hacen sólo cuando recobran el ser uno mismo. Es entonces cuando se puede pensar en lo que se quiere ser o en lo que no se quiere ser. Pero se es en tanto relación con los otros y en tanto lenguaje porque el lenguaje es el mediador principal entre los sujetos, aunque en el presente habría que poner entonces atención al lenguaje que los sujetos transitan porque es éste el que revelará el impacto y el efecto que ha tenido sobre el pensamiento, sobre la conciencia y las acciones en el imaginario, la industria cultural.

En el logos y en el diá-logo el sujeto se recupera a sí pues ante todo es un sujeto de logos y de diá-logo y no de ignorancia y de alejamiento de los otros que es lo que de cierta manera los está llevando a perderse en las direcciones, pero no sólo los sujetos tienen incompletud o ausencia progresiva de ello sino incluso la pedagogía que en ese perderse no ha terminado por reconocer que el saber como la razón desde Gadamer " *iluminan y guían la situación práctica del ser humano.*"¹⁵⁹

¹⁵⁸ Ibidem, p. 57.

¹⁵⁹ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad I...* Op. Cit., p. 159



para ver que se hace en el momento, para ver que es útil o se llega en otras situaciones con el control de las cartas descriptivas, es decir, no se llega conducido con cierto vector teórico y epistemológico y con la razón sino más bien con ciertos juicios que desde lo moral podrían hablar con cierto discurso que se piensa ha funcionado bien por mucho tiempo con ciertas prácticas que no parecen plantear ningún problema en su uso y con todo aquello que produce cierta seguridad de saber que lo que se esta haciendo esta "bien" y le conviene a los otros "les va ayudar a entender lo que se plantea" "va a reforzar su conocimiento" y los "va hacer mejores pedagogos". Se habla incluso de cierta normatividad que plasmadas en esas creencias morales y políticas que por mucho tiempo han dirigido la educación y la formación y no han más que encadenado al sujeto consigo mismo.

Peter McLaren considera que "*El encadenamiento del sujeto es desde dentro y que este encadenamiento es en sí mismo nada más y nada menos que nuestras propias formas de subjetividad.*"¹⁶⁰ La subjetividad encadenado al propio sujeto porque ha sido una subjetividad encadenada desde lo más íntimo, la esencia, la conciencia, el encadenamiento lo han hecho posible los pensamientos simples, las creencias, las opiniones, la violencia epistémica, pedagógica, metodológica e instrumental, los hábitos cotidianos y los propios sujetos, encadenamiento que se articula a esa erosión, fracción y hemorragia de significados de donde incluso se continúa asimilado y adaptando el encadenamiento. Se trata de un encadenamiento harto natural tan natural que parece que no existe, que no esta presente, que nunca lo ha estado, que no es más que una de las tantas invenciones que se han hecho, pero lo que ya es tan evidente no puede seguir negándose ni mucho menos ocultándose esencialmente cuando se expresa en el pensamiento, en el lenguaje y en el ser de los sujetos que no expresan más que un autismo semántico a través del cual ocultan su cuerpo y su ser. Pedagógicamente el lenguaje proporciona las autodefiniciones que la gente toma como punto de partida para actuar, negociar diversas posturas sobre un asunto y emprender el proceso de nombrar y renombrar las relaciones entre sí con los otros y con el mundo.

De ahí que más que un instrumento tendría que ser pensado como un medio simbólico que activamente refracta, conforma y transforma el mundo, es decir, es el medio principal para elaborar las identidades sociales. es un generador de la realidad a la cual evoca y habla en ese mundo vital en el que se habita. Por tal razón es que el mundo que habitamos como individuos se construye simbólicamente por medio de la mente y el cuerpo a través de la interacción social y depende enormemente de la cultura, el contexto, las costumbres y la especificidad histórica, depende así mismo y en gran medida del lenguaje que como mediación principal crea el significado y le da razón de ser como concepto. El lenguaje genera comprensiones particulares del mundo, es decir, significados particulares pero cuando mediante el lenguaje se produce tal grado de irreflexión del significado éste se sedimenta como conocimiento de sentido común y el significado tiende a disfrazarse de verdades inmutables, de verdades que no cambian, que se plantean incluso como absolutas, de verdades disfrazadas en la apariencia. Cuando el lenguaje no genera las comprensiones de lo que están viviendo en lo pedagógico, de los significados que en el se producen y en esas incomprensiones no se hace presente la reflexión, el significado se torna hacia el sentido común y disfraza con la apariencia lo real.

¹⁶⁰ McLaren, Peter. *Pedagogía ...* Op. Cit., p. 95.

En entonces cuando el espacio del significado se plantea como un espacio colonizado donde la necesidad ya ha sido inscrita mediante códigos culturales y reforzada por un amplio campo de las relaciones políticas, económicas y sociales. Utilizar el lenguaje es partidario y político - dice Peter McLaren- *"porque cada vez que lo utilizamos expresamos como se han descrito en nosotros los procesos culturales y como a su vez escribimos y producimos nuestros propios guiones para nombrar y negociar la realidad... Generamos lenguaje tanto como somos generados en él. La identidad en gran medida reside en las dimensiones retóricas del lenguaje... El lenguaje que utilizamos para interpretar el mundo determina en gran medida nuestra manera de pensar y actuar sobre el mundo."*¹⁶¹ Cuando el lenguaje aparece, cuando se hace presente, se desvelan aquellos códigos culturales que describen y narran el guión que se ha escrito y producido en esa abstracción de la realidad que se hace presente en la subjetividad, un lenguaje que crea al ser pero que al mismo tiempo es quien lo crea. En esa creación que co-implica al lenguaje con el ser y al ser con el lenguaje, la subjetividad siempre está en juego porque el lenguaje ayuda a constituir la subjetividad. La subjetividad permite reconocer y abordar las maneras como los individuos encuentran sentido a sus experiencias e incluso a su entendimiento consciente o inconsciente y a las formas culturales disponibles mediante las cuales dicho entendimiento se limita o se habilita.

La necesidad de que los sujetos de pedagogía se sitúen reflexivamente en el discurso - en el lenguaje - es ante todo porque así le dan un carácter histórico a su papel como actores sociales y porque mediante el lenguaje nombran la experiencia. Cuando estos se concretan sólo a pensar aquellos pensamientos para los cuales ya se tienen palabras que expresar entonces su presencia en la historia permanece estática. Difícil ello cuando cada día escolar se despoja a los estudiantes de su tecnocapullo familiar y se les coloca en un mundo decimonónico de tiempo lineal y tecnología impresa, de consumo y de supervivencia al que tienen que abrirse, al que simbólicamente se enfrentan. Se trata de un ámbito simbólico en donde se enfrentan con muchos sitios dispares y posibilidades para la lucha cotidiana que entablan en la construcción de su identidad. No obstante el mundo de las relaciones sociales concretas y la distribución inequitativa del poder y los privilegios que los moldean no son simplemente textos que deben analizarse sino formaciones que deben resistirse, fracturarse y transformarse y no sólo quedarse con lo que asimilan. Sin embargo en esa resistencia, fractura, transformación, construcción y desconstrucción, se hace necesario leer el texto cotidiano pero no leerlo por leerlo con una lectura vacía sino con una lectura comprensiva que le caracteriza la intención a la que alude Peter McLaren cuando señala que *"Leer un texto debe ser una manera de aprender como elegir, como forjarse una voz y como ubicarse en una historia."*¹⁶²

Aprender a elegir, a forjarse una voz y a ubicarse en la historia es lo que distingue a los pedagogos que tienen lectura de su realidad de los que no la tienen. Y es al mismo tiempo lo que les otorga la posibilidad de pensar en la intervención y en la utopía. Pero se trata de una utopía que *"no refiere a una meta hacia lo que se viaja, sino al horizonte del viaje mismo que el sujeto humano va mirando mientras camina."*¹⁶³

¹⁶¹ McLaren, Peter. *Multiculturalismo Revolucionario*. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Ed. Siglo XXI, México, 1998, p. 24.

¹⁶² *Ibidem*, p. 31.

¹⁶³ Zemelman, Hugo. - Emma. *Subjetividad...* Op. Cit., p. 66

2. UNA MIRADA AL LENGUAJE, PENSAMIENTO E IDENTIDAD DE LOS SUJETOS PEDAGÓGICOS DEL PRESENTE DESDE SU PROPIA NARRATIVA.

2.1. EL PEDAGOGO NARRADOR DE SU PROPIA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA:

- **Primer Acercamiento:** De nuestra identidad, hablamos siempre que decimos quiénes somos y quienes queremos ser, la imagen que de nosotros nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás conforme a como queremos ser considerados y reconocidos por los demás. Pero nuestra identidad no es solamente algo con que nos hayamos encontrado ahí sino algo que es también y a la vez nuestro propio proyecto. Es cierto que no podemos buscar nuestras propias tradiciones pero sí debemos saber que está en nuestras manos el decidir como podemos proseguirlas. **Jürgen Habermas**

La pretensión es conocer al sujeto¹⁶⁴ de pedagogía a partir de su propia narrativa pero no con la intención de conocerlo para “*garantizar que entre en nuestro proyecto.*”¹⁶⁵ En un proyecto que lo encajone, que lo cerque, que lo enmarque, no al menos con esa intención, pues más bien se plantea necesario pensar en un encuentro o tal vez en diversos encuentros mediados a partir del diálogo, de la conversación bajo un sentido eminentemente comprensivo e interpretativo. En donde el sujeto se narre a sí mismo y su formación bajo su propia narrativa, la intención que esto conlleva no es sólo la narrativa por la mera narrativa sino quizá un encuentro en donde se convoca a la reflexión, se reconozca la conciencia, la capacidad de pensamiento, lenguaje y formación a través de la vivencia hecha experiencia.

El acercamiento a ellos adquiere un carácter epistémico en cuanto se trata de prefigurar el contorno de un ángulo de lectura, pero también metodológico en la medida que dicho contorno pueda explorar criterios de observación empírica y de articulación desde el plano de la teoría. Los sujetos de pedagogía se particularizan por las historias que han construido, por la relación que siguen entablado entre identidad y formación. Son historicidades a las que la edad no los unifica pues ésta se plantea en una gran diversidad que no se puede precisar, e incluso no los unifica ni el acercamiento a la pedagogía¹⁶⁶ porque unos llegan por decisión consciente o inconsciente otros porque ahí los mandaron.

¹⁶⁴ Un sujeto que necesita hablar-se, pensar-se y crear-se desde su propia narrativa, considerando que son los sujetos mismos en virtud de la plasticidad de su constitución y expresión los que demandan hacer que el acercamiento a ellos tenga que realizarse desde un lugar que tome en cuenta su condensación en coordenadas de tiempo y espacio específicos así como el despliegue de sus dinámicas en trayectorias múltiples, continuas y discontinuas, integradas y dispersas, etc, que forman en su conjunto el movimiento de su vida social, de su historicidad y por tanto, de su propia identidad pedagógica.

¹⁶⁵ Meneses Díaz, Gerardo. “Una aproximación a la relación entre la música y el desarrollo de la sensibilidad del niño preescolar”. En *Arte y...* Op. Cit., p. 37.

¹⁶⁶ Escamilla, Jesús. Coordinador. En : “ proceso de análisis y reflexión en torno a los perfiles académicos de la Carrera de la UNAM, Campus – Aragón” (perfil ideal y perfil real). Jefatura de División de Humanidades y Artes. Señala de manera por demás importante en la construcción del objeto teórico e histórico como es que se hace necesario reconocer para comprender el presente, que la Escuela Nacional de Estudios profesionales Aragón inicia su s labores académico – administrativas el 19 de enero de 1976 con 11 Licenciaturas entre ellas Pedagogía. La licenciatura en pedagogía comenzó sus actividades retomando el plan de estudios vigente en el colegio de Pedagogía de la UNAM el cual se caracterizó por estar estructurado en áreas. Con él se persiguieron fines como el de planeación, administración de recursos humanos, docencia e investigación, etc. entre sus objetivos se encontraban: contribuir a la formación integral de la persona, formar científicamente a los profesores en esta disciplina, contribuir

Otros porque es la única opción que se les dio y en sí, por infinidad de razones que definitivamente no se agotarían, pero que tienen que ver con la historia formativa que viven. Cuando los sujetos se incorporan a la carrera lo hacen con mucha dudas, inseguridades como lo hicieran en los otros niveles en donde el cambio esta frente a ellos.¹⁶⁷ Y así se le escucha como en el siguiente comentario cuando dice el - "Sujeto M"- Algo había escuchado de pedagogía pero en realidad no tenía claridad a que se refería- tenía un poco de miedo porque no conocía a nadie, me habían dicho que los maestros eran muy exigentes y que pasar los semestres me resultaría muy difícil. La primer semana quería aclarar todas mis dudas pero no fue posible porque en el transcurso del curso de inducción se incrementaron más. Creí que sólo yo tenía dudas pero cuando platique con mis compañeros me di cuenta que a la mayoría nos preocupaba casi lo mismo Pese a ello las creencias, las referencias que solicitan los muestran más temerosos, la formación que cargan en su espalda no les da seguridad y aún pese a ello sólo tienen la seguridad de que lo primero será medir el terreno.

El momento parece alargarse más porque ni en este acercamiento ni en los siguientes se plantean importantes los sujetos - "Sujeto M"- Cuando me incorpore a algunas clases sentí que los que menos importábamos eramos nosotros lo esencial parecía ser la asistencia, la entrega de trabajos, agotar el programa, pero ni lo que nos pensábamos, ni lo que expresábamos parecía importar - Muy pocos nos daban la oportunidad de expresar nuestros intereses, nuestras necesidades- Algunos maestros sólo nos escuchaban porque no hacían ningún cambio a lo que se trabaja en la clase otros lo hacían pero éste era mínimo.- Pocos momentos para la apertura intersubjetiva de los otros y si en cambio muchos para en ocasiones aturdir más el pensamiento con conocimientos que incluso se desconocen, con espacios que se cierran a la monotonía, al autoritarismo, a la costumbre. Pero la carga parece ser cada vez mayor por lo que llega el momento en donde revienta al silencio y explota con las patologías, las neurosis o las esquizofrenias, el desanimo, las primeras depresiones formativas entorno a la pedagogía, los engaños, las simulaciones, las apariencias, la confianza, en lo que puede venir es mejor o la necesidad de irse distanciando del campo pedagógico son parte de los muchos sentidos que por las mediaciones se le van presentado a los sujetos de pedagogía en cada acercamiento teórico o práctico que tienen con la pedagogía.

a la formación pedagógica de los profesores de las diferentes disciplinas, colaborar con la Universidad etc. El profesional de pedagogía estaría capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de la formación pedagógica. Ahora ya se puede hablar de un Plan que le da particularidad como especificidad histórica a la ENEP - Aragón. Aunque el anterior todavía sigue vigente en algunas generaciones. Así, en dicha confrontación lo que hace evidente el Maestro Escamilla es que la mayoría de los estudiantes son mujeres, en un 80 % el restante son hombres, su preferencia si fue pedagogía, no tuvieron Orientación Vocacional y-o profesional, a la mayoría le gusta leer pero tienen problemas para abstraer, tienen facilidad para integrarse en equipos, no presentan problemas psicológicos, sin embargo poseen un marcado interés por todo lo referente al ámbito educativo como lo es el trabajo con niños, la docencia en cualquier nivel educativo y la solución de problemas educativos además de que presentan una actitud de servicio hacia los demás. Estas son las primeras nociones que se piensa se están olvidando contemplar por los profesores, como los que imparten el curso de inducción.

¹⁶⁷ A los comentarios que les antecede este símbolo "Sujeto H (pertenece a los comentarios expuestos por los hombres) y el de "Sujeto M (pertenece a los comentarios expuestos por la mujer)" es necesario señalar que forman parte de las diversas expresiones que hacían notar los sujetos de pedagogía en la narrativa de su identidad pedagógica, como en los distintivos acercamientos o encuentros con ellos. Las expresiones son organizadas de acuerdo a ciertos criterios metodológicos, el primero es de confrontación teoría - realidad, el segundo de acuerdo a las categorías formación, sujeto y cultura y el tercero como aquel cuya pretensión es recuperar lo que los sujetos dicen tal y como lo dicen a partir de su género.

Sentidos que van tomando según las circunstancias o el momento e incluso el género.¹⁶⁸ Pero esto lo van haciendo en un camino que apenas empieza pero que ya incluso se torna un tanto difícil, de sobrevivencia pareciera o de múltiples ocupaciones en donde cada vez les resultara más difícil reconocer lo que en él está pasando o lo que en el se está haciendo. Como en la elección de todo lo que mediará entre ellos y el conocimiento. En el caso de los profesores no se puede negar que hay una ubicación de ellos pareciera ser que siempre pensando en el que lleva muchos años, en el que sabe más respecto a la materia o unidad de conocimiento, en el que esta más allegado a la Jefatura de pedagogía, el que tiene buenos vínculos con la jefa de carrera, el que puede cubrir las horas aunque no sepa nada de lo que va impartir. En la elección los sujetos no importan porque ellos se tienen que adaptar a lo que se les pone pero, porqué cuando los estudiantes rechazan este tipo de profesores no se les toma en cuenta. El camino hacia los otros semestres parece ser para ellos un poco largo pues los siguientes acercamientos se plantean más inseguros por lo que puede venir.

Sin embargo la sola presencia de los pedagogos no es suficiente, la exigencia parece ser la conciencia, tener conciencia de esa conciencia que les pertenece, que les distingue. Tener conciencia del pensamiento y del lenguaje que se habla, de lo que se dice, porque se dice y como se dice, del discurso o de los yos teórico - práctico que tienen, de las creencias que dominan, de los dogmas que limitan a la cerrazón, al pensamiento y al lenguaje y de los hábitos que se reproducen. Así como de las prácticas pedagógicas que se tienen. Para tomar distancia conscientemente de la propia conciencia teórica y práctica que van viviendo, para reconocer así mismo, los sentidos en el proyecto de pedagogía que les van dando identidad.

La necesidad de presentarse a los siguientes encuentros con la conciencia alerta es para que hagan presente la medida en lo pedagógico la cual está unida a la sobriedad. Esta consiste en la conciencia de lo que se hace, en que el ser humano mediante la reflexión no se pierda de vista a sí mismo en el placer o en el trabajo o sea que no entregue totalmente a esos estados sino que permanezca alerta a otras consideraciones a lo que además puede ser necesario. En cuanto a la ocupación o profesión que parece ser destino es preciso negar absolutamente de ella la forma de necesidad externa.

Para asumirla en libertad, soportarla y llevarla a cabo con libertad, la profesión debe construirse en todas las direcciones de la realidad para que no contenga nada de ajeno, arisco y antagónico. Cuando la he hecho completamente mía pensaba Hegel, para mí, soy libre en ella. Cuando los pedagogos hagan la profesión completamente suya es cuando restablecerán el vínculo entre identidad y formación entonces se podrá pensar en la presencia de sujetos pedagógicos con todo el derecho a la libertad, a la voluntad y a la decisión en la construcción de su propio proyecto.

¹⁶⁸ González, Juliana. Et. al. En. *Los valores humanos en México*. Ed. Siglo XXI, editores 1997. Plantea como el género no es más que el conjunto de ideas que cada cultura elabora, sobre la diferencia sexual, ideas que atribuyen características específicas "femeninas" y "masculinas" a las actividades y conductas de los seres humanos y a las esferas de la vida, así la sociedad fabrica sus discursos y representaciones sobre lo que deben ser los hombres y las mujeres estableciendo prohibiciones a partir de lo que considera "propio" de cada sexo. Este proceso de simbolización cultural de la diferencia anatómica otorga valoraciones diferenciadas en función del sexo tanto a los aspectos individuales no relacionados con la biología, el intelecto, la moral, la psicología y la afectividad como aspectos sociales - la división del trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio del poder. El pensamiento simbólico mediante el cual se lleva a cabo el proceso de constitución del género es lo que caracteriza la socialización e individuación del ser humano.

2.1. EL PEDAGOGO NARRADOR DE SU PROPIA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.

■ LA INDUCCIÓN.

El curso de inducción se plantea para los sujetos como una importante mediación para el pensamiento pues como lo puede aturdir lo puede envolver en las creencias o incluso lo puede poner alerta con lo que está porvenir. Pero en la situación que sea hay algo que le está faltando al curso. Le está faltando el erotismo del conocimiento porque el erotismo refería Octavio Paz "...es invención, variación incesante, el sexo es siempre el mismo."¹⁶⁹ A los pedagogos que lo imparten también les está faltando vivirlo porque en algún momento de la historia comenzaron a perderse en ese lado sexual que le quito su lado erótico al conocimiento y a la pedagogía y los llevó a ser y hacer lo mismo, a repetir como círculo vicioso el encuentro con los otros. Cuando los pedagogos en la pedagogía tendrían que ser eternos principiantes y no eternos reproductores como se ha hecho con el curso de inducción que es planteado bajo la misma mirada, con las mismas perspectivas, como si los jóvenes no tuvieran otras, como si el tiempo y el espacio no fueran distintos y como si la pedagogía se arraigara sobre una idea absoluta, que la estatiza y a partir de la cual sólo transmite contenidos de los cuales parece ser necesario saber lo mínimo para dar ideas tergiversadas - llenas de creencias. -

La idea de que la pedagogía es una profesión de hambre persiste más tenazmente que lo que autoriza la realidad. Las representaciones inconscientes o preconscientes de los candidatos a esta profesión pero también de los otros ajenos a dicho campo, como de los propios alumnos de otros semestres condenan a esta profesión a lo mínimo por considerar que sólo les pone dificultades de las que muy raras veces se tiene idea clara. Consideraciones en las que los tabúes pedagógicos se plantean como prejuicios psicológicos y sociales que se conservan tenazmente y reaccionan a su vez sobre la realidad transformándose en fuerzas reales. El problema de la immanente falsedad de la pedagogía reside en que recorta a ésta a la medida de los receptores y no constituye un trabajo puramente objetivo, pues más bien es un trabajo pedagogizado. Y ya por esta sola razón deberían los pedagogos sentirse inconscientemente engañados. Sin embargo los pedagogos inevitablemente se están limitando entre todas las otras posibilidades y todos los otros tipos de profesionales a su propia profesión concentrándose en está como un mero especialista. Para con ello seguir dejando a la pedagogía arcaicamente rezagada respecto de la civilización a la que representa.

El encuentro primero que se plantea con el curso de inducción es un encuentro en donde se juega a socializar a los sujetos, se normalizan las relaciones, se estandarizan los comportamientos, se define mal a la pedagogía, se comparten ignorancias y además se justifican porque unos apenas llegan, otros porque avanzan a otros semestres, otros en cambio porque ya se van, pero la gran mayoría en su desconocimiento sólo se concretan a repetir lo repetido en un círculo vicioso porque en él se da siempre lo mismo bueno de repente se le hacen ciertas modificaciones pero éstas son meras incorporaciones de quitar una cosa por otra, un quita y pon en donde no se convoca a la invención sino a lo mismo aquello que les ha funcionado a los pedagogos que lo dan.¹⁷⁰

¹⁶⁹ Paz, Octavio, *La llama...* Op. Cit., p. 15.

¹⁷⁰ Mardones, José. M. En su libro: *El retorno del mito*. La racionalidad mito-simbólica. Ed. Síntesis. Señala de manera por demás importante como nos han configurado un modo de ver y entender que es concebido más que

El curso de inducción ha pasado a ser aquel encuentro que busca entretejer el pensamiento y el lenguaje y lo que es peor llenarlo de creencias en ocasiones por demás absurdas de lo que ocurre en la carrera de pedagogía.¹⁷¹ -"Sujeto H"- En el curso se nos alertó de algunos maestros y de cómo agrardarlos - A mí me confundieron con lo que decían es pedagogía pues en las clases se me ha dicho otra cosa muy diferente. Y de cierta manera es digno de reconocerle que lo ha logrado porque en muchos lo ha conseguido. ¿Será por eso que la memoria lo olvida o le es tan poco significativo que sólo es pensado como un viejo recuerdo de diversión, como una especie de pasatiempo, como algo que no tiene sentido, como mera pérdida de tiempo o como algo que inevitablemente tuvieron que vivir.?

Encuentro primero y para algunos quizá el último tal vez por las confusiones e incomprensiones de los que hablaban de pedagogía que en su tiempo de estudio muestran su enorme ignorancia y las ganas de no superarla, por las frustraciones emitidas respecto a lo que se pensaba era la pedagogía o las decepciones respecto a lo que se esperaba encontrar, escuchar u oír decir. Son sujetos que están frente al objeto pero que no tienen conciencia de éste, por tanto no tienen conocimiento debido a que sólo en la conciencia dice Hegel "*tenemos generalmente el objeto frente a nosotros, y sólo sabemos del objeto y no sabemos de nosotros. Pero en estas cosas existe esencialmente el yo... En nuestra vida común tenemos una conciencia, pero no somos conscientes de que somos conscientes; tenemos muchas cosas sin conciencia.*"¹⁷² Los pedagogos que tienen de frente a la pedagogía saben de ella lo que han escuchado, lo que les han dicho por ahí, cuestiones mínimas que los confunden, desquician, confrontan consigo mismos y con los otros.

como unos determinados contenidos como un molde mental en el cual se configuran las cosas. En él, la cultura aparece como un horizonte de sentido referido a las formas mentales o modos de ver la realidad, de interpretar los hechos y los acontecimientos. Y la identidad como dos formas de identidad, dos positivas y dos negativas: Las negativas son; la identidad que se teme tener y la identidad que realmente se tiene; las dos positivas son la identidad que se pretende poseer y la identidad ideal a la que se aspira. La identidad así no es más que una tarea permanente en donde su primer paso hacia la conciencia será la diferenciación. Pero sólo cuando se de ruptura al molde mental en el que están siendo creados los pedagogos.

¹⁷¹ Alba, Alicia. "Teoría Pedagógica y Currículum" En: Memoria del foro: *Análisis del currículum de pedagogía*. ENEP - Aragón, UNAM, México, 1985. Señala como por la inercia de creación en la pedagogía, ésta se ha tomado mera instancia de aplicación acrítica. Ahonda así mismo, en las marcadas inclinaciones hacia intereses instrumentalistas que se encuentran en algunas propuestas curriculares como la anterior al Plan de estudios de pedagogía de Aragón en donde el pedagogo es visto como un aplicador de test, de cuestionarios de selección de personal, de elaborador de esquemas, de conductor - sin saber la diferencia teórica, metodológica, conceptual y técnica entre un conductor y un coordinador de grupo. Se trata de un pedagogo para el cual la formación en epistemología casi es nula, los mismos profesores carecen de ello y son quienes curiosamente se oponen al plan de pedagogía que recupera la epistemología como parte importante de la formación de los pedagogos. Plantea también como una expresión de la crisis o anomia de identidad es la manifestación de una actitud de prepotencia en el ejercicio profesional a través de la cual el mismo pedagogo considera que es capaz de realizar todo. Las tendencias; psicológica, pedagógica e histórica que se localizan en los programas generan sentidos por los cuales los pedagogos transitan y trabajan en las prácticas pedagógicas con los otros. De éste tipo de formación es de donde emanan los lenguajes y los haceres de los sujetos que imparten el curso de inducción que bajo esa mirada hacen que se siga mirando todo, aún cuando el plan de estudios se plantea en el presente como una importante resistencia para dar ruptura a ello.

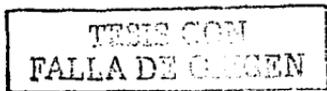
¹⁷² Hegel, G. W. F. *Propedéutica Filosófica: Teoría del Derecho, de la moral y de la Religión*. (1810), UNAM, México, 1984, 1ª edición, p. 19.

Sin embargo a partir de ello es posible pensar que han comenzado a saber algo de la pedagogía, algo de su objeto. Pero como el saber o el acercamiento al objeto no han sido claros por las diversas mediaciones que se encuentran en el ámbito pedagógico, la identidad de los pedagogos tampoco lo ha sido lo que ha hecho que lo que saben de la pedagogía sea lo mismo de lo que se sabe es y hace un pedagogo. Así el encuentro primero parece que no fue de conquista sino quizá un tanto de desconocimiento conjugado en el convencimiento de las apariencias de la colonización en lo cotidiano. Pues la pedagogía que estaba frente a ellos la mostraron mal vestida, despeinada, con ojeras, decaída, pálida, amargada y enojada hasta el hartazgo con el amor y con la pasión, sin deseos de superación y con la vocación de sólo ser una madre procreadora para los pedagogos. Unos hijos que fueron presentados como aquellos que para vivir sólo necesitaban comer conocimientos, reproducirse y morir.

Se les planteo una pedagogía¹⁷³ ignorada e ignorante que no movió el deseo dormido por aprender lo desconocido en los sujetos, por imaginar y fantasear con ella más de una noche, una vida completa, una forma de vida y una forma de ser, pero aún así dejo ciertas esperanzas para algunos - aquellos que miraban la formación desde otro sentido aún sin darse cuenta de ello - de que la primera impresión no era suficiente y asistieron a los próximos encuentros para escuchar en otros lenguajes algo distinto, algo que la diferenciara, algo que la distinguiera y que los llevara a conocerla, tratarla, pensando tal vez que podían encontrar como en las personas cosas que ni la misma pedagogía conocía como ni los mismos pedagogos sabían que existían.

El curso de inducción por sus propias incompletudes ha servido en muchos de los casos para ahondar en más huecos, para arraigar más ignorancias, para enclaustrar a la pedagogía y a los pedagogos bajo aquellas miradas que están fraccionadas, que no reflexionan sus lenguajes, ni los saberes de estos, que asumen su autoridad el poder que se les otorga para homogeneizar pensamientos en lo que a ellos cotidianamente les funciona, en lo que mal han aprendido sobre la marcha, en lo que han logrado atrapar. Y que ingenuamente en creencias y en lenguaje logra ser atrapado con confusiones, inseguridades, molestias, enojos, por creer en todo lo que se les plantea y por no saber entonces en ese panorama gris lo que pueden esperar y lo que cotidianamente van a encontrar. - "Sujeto H"- Las respuestas que nos daban de lo que es la pedagogía fueron breves y cortas, las técnicas fueron las que más se emplearon. Por ello el curso me pareció de lo más tonto, las chavas que lo dieron hasta entre ellas se confundían. Yo creo que el curso debería ser impartido por personas mejor preparadas.

¹⁷³ Narodowski, Mariano. "Buscando desesperadamente a la pedagogía." En. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, coordinado por Frigerio, Graciela. Ed. Novedades Educativas, Argentina, 1999. Alude a una pedagogía de la carta en donde se puede utilizar cualquier método, asumir una posición teórica diferente de acuerdo al problema a resolver, pues pareciera que se trata sólo de que funcione bien. Se trata incluso de una idea performativa porque se elige en un menú variado de métodos que no están asociados con el proyecto. La pedagogía nostálgica y la fashion son parte también de la crisis de la pedagogía porque en la fashion la idea es cambiar y cambiar, se vive en una compulsión constante a la innovación y a desechar lo que no sirve como el pasado. La nostálgica no deja de ser una moda retro porque pretende solucionar todo con el pasado. De ahí la necesidad de reconocer el menú pedagógico en el presente por parte de los pedagogos, sobre todo en la construcción del conocimiento y por ende de la identidad.



Los sujetos que se incorporan a la carrera buscan de cierta manera respuestas y no las tienen sólo ciertas invitaciones que los convocan a solicitar recetas claras y precisas en las aulas, a conocer a los maestros pero sólo para hacer entregas que les agraden, se les habla de los maestros malos, de los maestros buenos que se colocan desde el discurso moral, de aquellos con los que resulta fácil pasar, de los profesores que no exigen mucho, de los conocimientos que son más seguros aprender, en sí se hace referencia hacia aquel camino que en el currículum escolar resulte más cómodo, menos complicado y más fácil de transitar para cursar la carrera de pedagogía. La carrera de pedagogía se ve para los sujetos que imparten el curso de inducción como una carrera que se realiza aproximadamente en cuatro años y así se la hacen ver a los sujetos que tienen al frente a quienes les transmiten - como pensaba Durkheim de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes - el imaginario, los lenguajes, las prácticas, las deficiencias, las ignorancias y todo aquello que por el tiempo que disponen les sea posible compartir.

Se les plantea así, aun cuando la carrera de pedagogía tendría que tener mayores aspiraciones pero las aspiraciones son en tanto formación¹⁷⁴ en tanto ésta se dimensiona, se proyecte y se construya praxicamente desde la conciencia.¹⁷⁵

Sentir la incompletud de las creaciones como la impotencia de dar vida a otra creación se plantea difícil en tanto en el avance no hay momento de reposo reflexivo que convoque a pensar y objetivar en la escritura o en el lenguaje verbal otras posibilidades de formación y de inducción a los sujetos.

¹⁷⁴ Melaren, Peter. *Hacia Una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Universidad Nacional, de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación. Se necesita una pedagogía de descontento y de coraje que sea capaz de cuestionar la hegemonía de las definiciones dominantes de lo cotidiano como la forma en que las cosas son. También se necesita un currículum que tenga como eje de investigación el estudio de la cultura cotidiana informal y popular. Y la manera en que los modelos históricos del poder informan. Dichas culturas están imbricadas en la formación de la subjetividad individual y de la identidad. La pedagogía se da no sólo en las escuelas sino también en todos los espacios culturales, por ello además de comprender los alfabetismos aplicables a la cultura de lo impreso. Los estudiantes necesitan reconocer de que manera se forman las identidades y los mapas sociales para poder ser capaces de participar en modos alternativos de simbolizar el yo y tener un rol significativo en la construcción de sus propias identidades.

¹⁷⁵ G. W. F. Hegel. En *Propedéutica...* Op. Cit., p. 11. Hegel logra hacer una distinción importante entre el yo teórico y el yo práctico planteándonos como modos posibles de comportamiento del yo. Ambas posibilidades - penso - que " para ser expresas y temáticas no podían darse sino en la reflexión de la conciencia o sea que a la descripción, le antecede el relacionarse el yo con sus diversos actos mentales por mediación de la conciencia, esto es la reflexión. El que la voluntad es la actividad mental práctica y no teórica se descubre en la reflexión. Es mediante la voluntad que el ser humano persigue fines y es mediante la voluntad que el ser humano modifica las condiciones objetivas reales para lograr sus fines El comportamiento desde la mirada de Hegel estaría posibilizado por el yo teórico y por el yo práctico los cuales no se pueden dar sino están mediados por la conciencia o por la reflexión, el yo teórico es aquel en donde la idea logra ser abstracta en un todo relación, en una diversidad de relaciones conceptuales para ser modificada en el yo práctico desde un sentido voluntario y reflexivo por lo sujetos. La preocupación emanaría frente a ello cuando los sujetos del presente manifiestan diversidad de comportamientos en donde no es posible pensar del todo en que hay un vínculo tan estrecho entre los yos que Hegel plantea. ¿ En dónde se habrán quedado los yos (el teórico y el práctico) estarán perdidos o vivirán en pleito como algunos pedagogos con la pedagogía, un pleito con golpes y no únicamente simbólicos y hasta cotidianos sin posible reconciliación en donde el lenguaje como el mediador más importante entre sujeto y sujeto, sujeto y cultura, sujeto y mundo vital, emite su ausencia cada vez mayor de este, ¿ en donde estarán las ideas , el yo teórico, las abstracciones, las representaciones simbólicas que le dan razón de ser al lenguaje, tal vez las creencias han mediado tan fuerte y con tal intensidad que a partir de ellas se habla, se piensa, se conforman los imaginarios y por ende las representaciones simbólicas que se objetivan en el lenguaje.

Pero aunque estén presentes se están convirtiendo en dos de los grandes dolores que sienten algunos pedagogos quizá por lo incompleto que lo hacen, por la impotencia de no saber como hacerlo, porque no saben que decir, porque su pensamiento habla desde creencias que saben fácilmente serán cuestionadas, porque sólo emiten opiniones y no construcciones intelectuales, porque reproducen lenguajes fraccionados que ni a ellos les significan, etc. Y en ese tránsito de no saber como hacerlo, de no querer hacerlo o hacerlo a medias el proyecto de los pedagogos que apenas se incorporan a la carrera comienza a truncarse haciendo consigo un ser de una sola pieza, pensada y diseñada por los otros, para ser un monolito y no un pedagogo que es en tanto pensamientos y lenguajes.

En el lenguaje la presencia de palabras prohibidas, secretas, sin contenido claro, se articulan a una mágica ambigüedad que revela y oculta las palabras conduciéndolas a no decir nada o a decir todo. Haciendo del lenguaje vivo sólo ciertos vocablos anémicos que provocan malestares al pensamiento e insomnio al lenguaje de los sujetos que se incorporan a pedagogía. Para Hegel el lenguaje "es un medio asombrosamente fuerte, pero se necesita mucho entendimiento para usarlo adecuadamente."¹⁷⁶ Los lenguajes como en sí todo lo que conlleva el curso se plantea desde la cuestión técnica y ni mínimamente alude a planteamientos teóricos o imaginando en un nivel más alto a planteamientos epistemológicos en la pedagogía.¹⁷⁷ Sin embargo cuando el lenguaje parece haberseles agotado o ya no tener nada que decir dejan que la técnica haga el trabajo restante o quizá el trabajo más importante que tiene que ver con el dialogo con los sujetos, el cual se ve mediado por las diversas técnicas y por tal razón sólo dice lo que con la técnica se le solicita.

La preocupación parece ser por cubrir las cartas descriptivas, que son incluso cartas descriptivas que en el último momento las están elaborando algunos de los que se llaman coordinadores. Coordinadores de diversos semestres porque el semestre no parece ser tan importante pues parece que para impartir el curso se requiere sólo tener ganas, la formación no es tan importante, los conocimientos, la cultura; esas ganas encubren intereses como el de conquistar a las mujeres, el ser reconocido por mujeres y hombres, ser popular, tener amigos, vivir la experiencia, tener una constancia, porque los otros lo hacen etc. Es como si cualquiera que llegue y como llegue esta bien, pues se necesitan personas y no importa ni la preparación, ni la formación, sólo que están dispuestos a continuar con las tradición construida en torno al curso.

¹⁷⁶ G. W. F. Hegel, En *Propedéutica...* Op. Cit., p. 73.

¹⁷⁷ Zemelman, Hugo. - Valencia, Guadalupe. Et. al. En: *Epistemología y sujetos algunas contribuciones al debate*. Ed. Plaza y Valdés, UNAM, México, 2002. Señalan como el pensar histórica y críticamente, tendría que ser un ejercicio cotidiano en tanto se aprendiera que el conocimiento es un instrumento para hacer esto posible. Pero se trata de un pensamiento epistémico que supone el uso crítico de categorías que pertenezcan a los problemas que se plantean, a la par que puedan jugar con instrumentos de razonamiento que permitan pensar sin reducir a un determinado contenido situaciones diversas de la realidad, por ello esta forma de pensar trasciende lo académico. Y se apoya en tres condiciones epistemológicas, el movimiento, la direccionalidad y la articulación. En este sentido el pensar se constituye en el instrumento mediador entre el sujeto de conocimiento y la realidad. En otras palabras para conocer hay que aprender a pensar. El discurso epistemológico complejiza al pedagógico en tanto permite la configuración de un conjunto de problemas que situado en el terreno del sujeto concreto en su relación con el conocimiento y la realidad, plantea la posibilidad de aprender a pensar sin quedar atrapados en las determinaciones que un discurso teórico, disciplinario o profesional supone. Esto es asumir los desafíos de lo que implica situarse en el momento para aprender a reconocer lo que los determina y lo que se ordena, en parte en el mundo de las destrezas, de los valores, de las experiencias y de las rutinas e inercias en las que se basa muchas veces el ejercicio pedagógico.

De ahí que se piense que el curso de inducción no ha sido aprovechado desde cuestiones epistemológicas porque ni en lo mínimo ha trascendido a este nivel pero mucho menos a sentidos ontológicos¹⁷⁸ que tienen que ver con los sujetos, con lo que son o con lo que les distingue, sujetos que finalmente vienen a algo aunque no tengan claridad de a que, quizá sólo es el título, quizá porque es su puente hacia lo que de verdad quieren, quizá porque parece que la pedagogía es mejor que no hacer nada, porque quieren ser maestros, porque con la pedagogía creen aspirar a algo mayor, lo que se vincula con su proyecto de identidad o con toda una serie de creencias a las que el curso les tendría que dar ruptura para dar pie a la elaboración de ideas que construyan pensamientos, que le son necesarios y porque no indispensables ya que son como su sangre pues le dan vida tanto a los sujetos como a la pedagogía para emitir otros lenguajes.

Sobre todo cuando se habla de todo a medias y se hace mal, pero lo que si es cierto es que lo que no aparece, lo que no esta presente y de manera importante esta faltando en tal curso es la convocatoria de plantear la necesidad que existe en pedagogía y en los pedagogos de que construyan su proyecto pedagógico y su identidad como pedagogos con sentido de intervención. "Sujeto M"- En el curso hay como una convocatoria a depender de los otros, de los que lo imparten o de quien venga después, incluso se nos trata por momentos como niños. Ello nos dificulta el trabajo a partir del contacto que tenemos con los profesores y con los contenidos. De ahí que la convocatoria no aparece tal vez porque es parte de la ignorancia que esta latente, pues muchos de los pedagogos que imparten el curso siguen a la espera de lo que en cada clase se les imparta esperando únicamente que ello les de seguridad en el campo laboral, ignorancia que tras la apariencia del lenguaje, del control de grupo, del espíritu de motivación, comienza a creerse como un gran saber que en lo emotivo termina por convencerlos de que todo lo que se hace es por su bien. En ocasiones hasta los lleva a imitar a los que los inducen.

Por lo que es específico del curso de inducción y necesario de ser reconocido " que la identificación con la "consciencia del nosotros" puede conducir no solamente a un comportamiento fanático sino también a la pasividad fatalista, al quietismo, a la aceptación consciente de la plena sujeción a la particularidad."¹⁷⁹ En los imaginarios que se transitan se da incluso cierta apertura para que los sujetos busquen a los pedagogos que los inducen durante los siguientes semestres para aclarar cualquier duda, para reconocer más el campo de la pedagogía a través de su mirada, para tener claridad en torno a las confusiones que viven como respecto a lo que tienen que hacer para no complicarse tanto el camino. Así, no hay convocatoria pero si en cambio recomendaciones estas harto abundantes que desbordan como agua en el lenguaje y que son atrapadas consciente o inconscientemente, cuando no son incluso solicitadas por los sujetos que en sus crisis, inseguridades, incomprensiones recibidas por una gama importante de mediaciones siguen buscando a aquellos pedagogos que les impartieron el curso para que les sigan dando recetas de que hacer, de cómo pasar las unidades de conocimiento, de que les faciliten los trabajos que ellos ya realizaron, de que les faciliten las copias, los libros y todo aquello que les evite la fatiga de acudir a las bibliotecas.

¹⁷⁸ Cassirer, Ernst. En su libro: *Antropología Filosófica*. Fondo de Cultura Económica, México, 1945. Señala como el conocimiento de sí mismo no debería contemplarse como un interés puramente teórico sino como una obligación fundamental del hombre. Porque una vez que el hombre ha conquistado su yo, su forma interior, ésta, permanece inalterable.

¹⁷⁹ Agnes. Heller. *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones península. Traducción de J.F: Yuars. y E. Pérez. 1ª edición, 1977, Barcelona, p. 165.

En este sentido, si dicen que el que busca encuentra quizá algunos sujetos en pedagogía sólo busquen ciertas respuestas inmediatas y de cierta manera ello es lo único que obtienen, lo inmediato para conocimientos inmediatos. En la inmediatez de esos conocimientos el erotismo en la pedagogía y en el curso de inducción implicaría un cambio continuo debido a que " *El erotismo cambia con los climas y las geografías, con las sociedades y la historia, con los individuos y los temperamentos, también con las ocasiones, el azar y la inspiración del momento.*"¹⁸⁰ No pueden por tanto ser los mismos ni decir lo mismo, su lenguaje no puede emitir meros sonidos huecos sin sentido, discursos vacíos o discursos convertidos en creencias perfectamente planeados tienen que hablar desde su geografía, desde su historia, desde los propios sujetos del presente pues sólo los sujetos de pedagogía a partir del logos comienzan a recuperar pensando en la posibilidad, en la invención, en la imaginación, la pedagogía del presente. Y ello tiene que ver con el proyecto¹⁸¹ que se tenga, proyecto que toma sentido a partir de los temperamentos que se viven, la ocasión o la inspiración que irrumpe al pensamiento otorgándole al sujeto ya desde el pensamiento sentidos posibles de construcción e intervención.

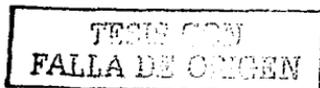
Cuando el pedagogo establece una relación llamémosle de reflexión, conocimiento o de intervención con lo pedagógico, con la pedagogía, sea esta interna a partir de las ideas u abstracciones. Se puede pensar en cierta conciencia de tal relación, es decir que se ha pasado de un encuentro casual, instantáneo, a un encuentro más profundo, a un momento en donde la reflexión los presentará más íntimamente, los convocará a coimplicarse uno con el otro, a enamorarse y desear conocer cada día más de sí mismos, a buscar encuentros para hacerlos tan frecuentes que el silencio ya no los pueda ocultar y los haga hablar de una manera que asombre, espante y aterrice por lo que es capaz de decir, al imaginar la presencia de otras representaciones simbólicas con otros códigos culturales más consensados desde una mirada comprensiva y a dialectizar el pensamiento y el lenguaje en cada momento para generar un estado de alerta frente aquello que en lo cotidiano tiene pretensiones fuertes de colonización. Es como si la reflexión se hubiera convertido en una carga tan fuerte, en una enfermedad ontológica, en un sentir desolador en el curso de inducción que la identidad se esta desviando de su presencia, la esquivar, la ignora, simula frente a ella, se niega y hace que la nieguen para acudir a su encuentro impulsivo, instintivo, con aquel positivismo cuya presencia parece serle ya un tanto natural porque él ya le ha ofrecido una finalidad limitada e inmediata para la práctica que no hace más que alejarlo de aquella voluntad que no ha dejado de pretenderlo ofreciéndole entre rosas con aroma a progreso de socialización espinas de calidad y un deseo determinado con límites.

Siguiendo con este rubro parece que una de las incompletudes más importantes para el curso de inducción sigue siendo la inasistencia de los sujetos¹⁸² pues estos no están del todo presentes en la elaboración de lo que se aborda en el curso.

¹⁸⁰Ibidem, p. 15.

¹⁸¹ Sartre, Jean. Paul. En su libro: *El existencialismo es un Humanismo*. Ediciones Quinto sol, 1994. México. Señala como el hombre es un proyecto que se vive subjetivamente porque la subjetividad es existencial debido a que el hombre llega a ser lo que verdaderamente es cuando no esta enajenado. Por ello, la subjetividad implica decisión y voluntad para que el hombre no sólo sea un proyecto sino para que exista en tanto se realiza.

¹⁸² Puigross, Adriana. En *Volver...* Op. Cit. Señala como darles la categoría de sujetos con entidad propia, lo que implicaría aceptar el implacable envejecimiento de las ideas o al menos su evidente limitación frente al surgimiento de otras distintas, así como el reconocimiento de estos. Incapacidad que no hace más que impedir un verdadero intercambio cultural que sólo ofrece dos salidas, subordinarse o subordinar. En ello la violencia no tarda en imponerse sobre la producción simbólica porque el vínculo se reduce a la eliminación del otro.



Lo están pero sólo como aquellos que lo concretarán, que lo harán real y posible. Aunque si los sujetos no están presentes tampoco lo están sus dudas, inseguridades, deseos, utopías, intereses, experiencias, crisis, e identificaciones. – “Sujeto M”- Pense que por momentos lo único que importaba era agotar lo que habían planeado. Y realmente nosotros fuimos los que le dimos movilidad al curso, porque la actitud del grupo es lo que en realidad favoreció más rápido la socialización. La socialización parece ser más importante para el curso de inducción y ello no se discute, pero en donde se queda la inducción o puente hacia lo pedagógico, hacia lo histórico, epistemológico, teórico, metodológico, técnico, que hace ser a la pedagogía y a los pedagogos. Ahora que en cuanto a la socialización es preciso reconocer que es una socialización por demás superficial que junta a los sujetos, que los masifica más, pero que los sigue haciendo indiferentes respecto a sí, a la presencia de los otros y a la pedagogía. Es una socialización que en ocasiones se torna débil y que se fractura con los primeros roces, pero frente a ello cabría preguntar ¿Desde cuándo los sujetos necesitan ayuda, conducción, guía para socializar? Ni la solicitan, ni la esperan, pero llega y por momentos parece como si les viera y tratara como sujetos de tutela que una vez que sienten que van a pertenecer a este ambiente son enfrentados a realidades que ni esperan, ni imaginan, pero que llegan desde su primer semana de clases.

Proceso que más tarde se torna difícil y confuso en la construcción pero fácil en cuanto a las aplicaciones debido a que en el curso no hubo convocatoria para que los sujetos pensarán las incompleteness de la pedagogía y recuperaran su historicidad para tener una lectura comprensiva de todo lo que están por vivir, de lo que cotidianamente escucharan y presenciaran frente a la gran diversidad de profesores, como de contenidos. Así, más que inducirlos a la pedagogía el curso de inducción se plantea como un entretenimiento en donde pareciera que el secreto no revelado del curso fuera una continuación del deber ser que se profesa en muchas aulas. El curso de inducción por ende, no esta contemplado las necesidades de los sujetos, el punto de partida no son estos, el sujeto no esta presente quizá sólo para valerse de éste y concretar lo que se planeo, organizó y preparó alrededor de ellos, la preocupación se centra más en la organización que en los sujetos por ello los tiempos a cubrir parecen tener mayor importancia que incluso los mismos sujetos que se incorporan a la carrera de pedagogía. De ahí que sin omitir ningún aspecto los que jueguen más, les resultan los mas adaptados, se pretende como cierta adaptación al equilibrio pedagógico por eso se transitan conocimientos que coinciden con dicho equilibrio, se transitan confusiones, tergiversaciones, e identificaciones que los sujetos que se incorporan a la carrera de pedagogía medio logran atrapar. Se trata entonces de una realidad que en sus mediaciones dice que “ los han conformado a su imagen y semejanza”. Porque a su imagen y semejanza los coordinadores forman el pensamiento, el lenguaje y por tanto el ser de los sujetos que se incorporan a la carrera de pedagogía, el sentido inicial que le den por tanto a la pedagogía y a su identidad dependerá en mucho de la mediación del curso.

Es un sentido que incluso ya se muestra falta de *una* habilidad hermenéutica que a los sujetos les permita interpretar el sentido de los fenómenos del mundo de la vida cotidiana y por supuesto de lo pedagógico. Así, con esto y más es como tienen su primer acercamiento a la carrera de pedagogía y lo cargan en su cuerpo esperando el momento oportuno para decirselo a alguien pero quien llega, quien se pone frente a ellos en ocasiones los silencio, los inmoviliza, los esquiva, los desconoce, le son indiferentes, no los reconoce, los pretende formar como clones o prototipos lo más adecuado a su persona, con la pretensión tal vez de que en lo pedagógico triunfen los alumnos que siguen los pasos del maestro.

2.2. EL PEDAGOGO NARRADOR DE SU PROPIA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA:

■ LAS MEDIACIONES.

Parece preciso reconocer que el acceso a la realidad y no sólo para los pedagogos es algo que siempre es mediado. Pero mediado ¿por quién?. En primer lugar y ello necesario de ser señalado por el lenguaje, por los códigos lingüísticos que están mediando entre el sujeto de pedagogía y la realidad, pero además mediado por el inconsciente, por la ideología, por las teorías o elaboraciones conceptuales y por una gran diversidad de elementos que se le van presentado a los sujetos a medida que van estableciendo contactos pedagógicos con la profesión. Contactos ante los cuales comienza un enfrentamiento o una confrontación con las diversas áreas de la realidad que se visibilizan pero sólo cuando los sujetos se colocan desde una cierta posición y tal vez con otras que aún colocados permanecen invisibilizadas pero que se van haciendo presentes en las prácticas discursivas a medida que estas ya no pueden seguir calladas u ocultas. Así, frente a ellas parece que es necesario manejarlas combinadamente a nivel discursivo y quizá hasta metadiscursivo, es decir, más allá del mismo lenguaje. Niveles a partir de los cuales es indispensable justificar para sí y para los otros lo que se está haciendo a cada paso en el entorno pedagógico. Sobretudo para hacer comprensible las prácticas y los sentidos con los que se están conformando los pedagogos.

La Universidad se plantea como una mediación más para la construcción de la identidad y se torna importante reconocerla porque ésta recibe a los sujetos que cursaran la carrera de Pedagogía. Se plantea incluso como el lugar o el espacio de la insuficiencia, de la posibilidad, de hacer que los otros hagan lo que algunos no hicieron, de las frustraciones, de las desolaciones, de las angustias, de los celos, de los cansancios o utopías de los adultos y de la avidez, desolación, frustración, ahogo, desesperanza, fastidio, indiferencia, conformismo o esperanza de los jóvenes. – “Sujeto M”- Los maestros le prestan mayor atención a los hombres que a las mujeres, tal vez por que ellos repiten lo que estos dicen. Además de que siento que no tiene caso leer cuando en la clase sólo el maestro y algunos compañeros hablan. Lo peor es cuando nos piden que escribamos y ni se toman la molestia de leer lo que escribimos.

Ello se vive en un espacio de jóvenes y adultos que comparten su incompletud frente a los residuos de la pedagogía positivista que en el presente se torna presuntuosa y se hace decir Neoliberal cuyo objetivo no ha sido otro más que el de tratar de abolir la formación humana construyendo una pedagogía de la formación que se torna más capacitación y que se articula a la efectividad y a la eficiencia. La persistencia con la que se estableció ese liberalismo educativo y su heredero Neoliberal ha sido uno de los mayores obstáculos que el pensamiento pedagógico ha tenido que enfrentar para producir nuevas alternativas políticas y teóricas que potencialicen las intervenciones en la realidad y para que activen los pensamientos desprendiéndolos de la tutela en la que se han colocado.

El daño más fuerte ha sido hacia los sujetos que desde la colonización no se abrieron al mundo en sus partes constitutivas sino en gajos o en piezas de rompecabezas. El sujeto se deshizo en pedazos, se fracciono de tal manera que no reconoció ni esa fracción, ni los límites reales o imaginarios.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En ese no reconocimiento claro de su mundo, de sí, ni de los otros, el afuera y el adentro de la ciudad cambiaron y su presencia pareció ser necesaria pero no importante y necesaria sólo para tener seguro al espectador de ese nuevo escenario que sería presentado por la televisión y más tarde por la computadora que apoyaría en esos espacios virtuales las identificaciones a través de las cuales los sujetos podrían unificarse. Ahora que la fragmentación no sólo esta presente en los sujetos sino de manera importante también se encuentra en la pedagogía y así lo preciso Adriana Puiggrós cuando señaló que "*El Neofuncionalismo pedagógico dejó paso a una lógica de la dispersión, que resta funciones al Estado y deposita la responsabilidad educativa en múltiples agentes sociales que están haciendo de la pedagogía mera fragmentación.*"¹⁸³ La fragmentación se hace evidente aún en el nuevo plan de estudios.¹⁸⁴

¹⁸³ Puiggrós, Adriana. *En los límites de la educación*. Niños y jóvenes de fin de siglo. Ed. Juan Otero, Homo Sapiens Ediciones, 1999, Argentina, p. 15.

¹⁸⁴ El plan de estudios se encuentra conformado como una entidad cultural cuya existencia se encuentra influida por la tradición de conocimiento, así como por las tendencias de profesión profesional que predominan en el momento histórico en el que se construyen y por el proyecto en el que se intersecta al momento de su elaboración. En los 80s por ejemplo, se ubicaba al pedagogo dentro de un tipo ideal – social cuya función era ampliar su campo de acción dentro del seno familiar, del núcleo escolar y de la complejidad de una sociedad. se planteaba trascender su función a formador de docentes, supervisor, administrador escolar, orientador educativo, y promotor de Desarrollo Comunitario. En ese tiempo el proceso de formación era disperso y enciclopédico, se sabía un poco de todo pero no se tenían habilidades técnico profesionales necesarias para incorporarse adecuadamente al campo laboral. Tiempo después, la principal modificación al Plan de Estudios de la carrera de pedagogía aprobó el pasado junio del 2002, propone organizar la estructura curricular con base a cuatro elementos. *Las fases de formación* (que son diferentes intenciones que en conjunto pretender dar sentido y dirección a la formación global). *Las líneas de articulación*. (que pretenden articular las diferentes disciplinas). Las unidades de Conocimiento (que son las nociones básicas necesarias para la formación dentro de esta nueva propuesta educativa). Y las Prácticas escolares (las cuales pretenden conforman los espacios de acercamiento a actividades y ámbitos profesionales). También se ajustaron y precisaron los objetivos de la carrera, el perfil del egresado, el campo profesional y las formas de titulación. La propuesta de este Plan, esta dirigida a brindar posibilidades al futuro pedagogo para aprehender la realidad de su objeto y proponer alternativas que le permitan intervenir en ella. Se trata en sí de un proyecto de formación que subraya la multiferencialidad de los problemas pedagógicos para articularlos en perspectivas de conocimientos, enseñanza, aprendizaje. Frente a estos puntos precisamente se postuló al aprendizaje escolar como una actividad que supone un proceso de intercambio y de negociación de significados entre los docentes y alumnos que posibilitará un proceso en donde se reconstruyan los esquemas habituales de pensar y actuar de los sujetos involucrados a partir de los elementos académicos y de las formas de relación establecidas en el proceso de reconstrucción de la forma de pensar y actuar de estas. De acuerdo a lo anterior la enseñanza es entendida como un proceso comunicativo orientado a la modificación de enriquecimiento de las realidad de un sujeto. En este nuevo plan de estudios al concepto de conocimiento se le puso especial atención, ya que el punto central es plantear dónde, porqué y cuáles son las razones por las que se seleccionan ciertos contenidos de los programas incluidos en el plan de estudios de pedagogía. Con ello se busca impulsar el desarrollo y la construcción de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que de manera integral posibiliten la formación de profesionistas capaces de reflexionar, proponer y transformar el contexto en que se desenvuelven en tanto reconozcan sus potencialidades como seres sociales e históricamente situados. La propuesta es tomar como centro de análisis, estudio y ámbitos privilegiados de intervención pedagógica a la formación y a la práctica educativa. De ahí que este Nuevo Plan se fundamente en el concepto Formación, que se desarrolla en una base teórica general y filológica que lleva a que el objeto de estudio de lo pedagógico sea un análisis de la formación del sujeto en la práctica social y en el reconocimiento de las múltiples mediaciones que de ella participan, sus intervenciones, las del lenguaje y las educativas, dado que la mediación educativa es pedagógica porque se constituye como una acción unitaria (y es que existe una base común, hay sentimientos, ideas y prácticas que se deben inculcar a todos) y múltiples factores (ya que hay formas de educación como elementos de la sociedad (esto muestra la complejidad de los problemas educativos. Por ello con la necesidad del análisis, la comprensión y la intervención de y para la formación que se realiza en el Nuevo Plan de Estudios se exige el acercamiento a la cultura del discurso pedagógico. La exigencia también es que la formación y la praxis educativa se conciban a partir de cinco dimensiones. *La Reflexiva*. Donde el hombre tiene la capacidad de pensar y pensarse a sí mismo a través de un lenguaje teórico que puede prever y

Plan que pretende consensar con el concepto de formación y dar unidad o interrelación a las unidades de conocimiento pues plantea más que orden mayor coherencia entre profesores, contenidos, prácticas y realidad, pero como la fragmentación reside en los pensamientos, las resistencias absurdas, ignorantes, dogmáticas, cerradas, como los engaños y las simulaciones no se hacen esperar y aparecen justificando la necesidad de regresar al círculo vicioso al que se estaba y con el que de hecho se obliga porque no había otra opción a vivir como castigo divino a infinidad de generaciones. La simulación los lleva a colocarse ante las miradas ajenas en otro plan para en la práctica retornar a cuestiones por demás ajenas, que fastidian, cansan y hartan hasta a ellos que las aplican, pero que antes de buscar, de indagar algo diferente prefieren aferrarse a sus creencias. Y lo hacen engañándose a si mismos y engañando a los sujetos de pedagogía, sus engaños demuestran el nivel de ética que tienen frente a sí, a su práctica y a dichos sujetos que ingenuamente se les piensa fáciles de manejar, manipular o convencer, pero no tienen presente o al menos no están considerando que la misma comida harta a cualquiera, que los mismos regaños, las mismas cosas, los obligan a permanecer en ello o a rebelarse y buscar algo distinto que les haga ameno su tránsito por la carrera de pedagogía.

La Universidad se encuentra cada vez más atravesada por otras dinámicas culturales que la están desplazando en importancia y en productividad. Con las políticas Neoliberales se ha estado redefiniendo el espacio escolar con lo que se ha visto como uno de los más afectados. En esa redefinición se le ha visto más pobre, más chica, menos importante. Como es el caso de la pedagogía que se ha sumergido a esa situación empapándose de ello y haciéndose sentir más pobre, menos importante e igual de insignificante.

proyectarse hacia el futuro a partir de su presente después de un análisis de su realidad social. *La creativa*, a partir de la cual el hombre además de ser capaz de conocer puede volver a interpretar el conocimiento y sus avances, también tiene la posibilidad de producir otro nuevo. *La Concreta*. Donde el hombre a partir de una serie de habilidades, conocimientos y actitudes que le dan sentido a su persona se recrea en una cultura propia ubicándose en un tiempo y en un espacio determinado. *La Crítica e Histórico - Social*, esta práctica contextualiza el quehacer humano y le posibilita asumir una posición política e ideológica a los sujetos en relación a un hecho social determinado, lo que hace evidente la cualidad de ser un sujeto múltiple y unitario pero ello dependiendo de las instituciones educativas que tengan participación en su formación. *La Profesional*. En donde su referencia esta dada por las posibilidades de un accionar concreto que todo humano tiene en la solución de problemas particulares o generales y que en el pedagogo esta posibilidad se encuentra en las diversas instituciones educativas en las cuales éste se inserte sin dejar de lado la búsqueda de transformación social e individual en beneficio del ser humano en general. Se postula así mismo, la necesidad de una comprensión más amplia de la cultura, de los mitos y de los símbolos que la constituyen, de su participación en la construcción de identidades, de su expresión múltiple y diversa, de su responsabilidad en la existencia de prohibiciones, de sus conflictos, de la generación del malestar, en la subjetividad, de sus rituales, de la tensión entre tradición e innovación, del impacto que se presenta en el intercambio entre culturas diversas, ello como una pauta para el crecimiento de la teoría pedagógica que no se contrapona a la pura capacitación instrumental y no necesariamente se desliga de una reflexión de la tecnología sino más bien que se piensa como una crítica de la cultura, como una interpretación y participación en la formación de los sujetos. La concepción de la formación resulta de considerar los mundos de vida y la acción comunicativa, concepción que resignifica la tradición abierta por el Bildung alemán y que se puede entender como el proceso temporal que por su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro movimiento de regreso así mismo, lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que es una autentica experiencia y que no es otra cosa que el encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma. En este sentido la formación como el sujeto recuperan importancia relevante lo que le delega responsabilidades muy fuertes a las mediaciones que lo hacen posible en las prácticas cotidianas.

El significado que se han apropiado externamente y que hasta se ha difundido de generación en generación es que es mejor cualquier cosa que asistir a la escuela, similar para la pedagogía pero en su caso es mejor estudiar cualquier cosa que estudiar pedagogía, este es un significado que la hace aún más insignificante, menos indispensable e innecesaria, lo que se refleja no sólo en su construcción teórica, en el reconocimiento que la otredad le da, sino incluso en el aspecto económico que alrededor de ella gira. Se trata de un espacio pedagógico en donde ya no se alude tanto a la creación cultural desde el punto de vista cognitivo que tiene que ver con los saberes cotidianos que hacen posible la interpretación y la decisión, ni mucho menos al simbólico en donde se comparten los sentidos. Pues es un espacio que se esta conformando únicamente con transitar ciertos conocimientos que confunden respecto a lo que es la pedagogía. – “Sujeto FI”- Los conocimientos se han conformado a partir de malas exposiciones, de lecturas que bien no se han comprendido, de discursos que en ocasiones ni los profesores entienden, en fin de lecturas breves y rápidas, que nos confunden respecto a la pedagogía y a la formación. Así todos hablamos de pedagogía pero en realidad no sabemos lo que significa. Mi familia, incluso mis amigos piensan que ser pedagogo es como ser maestro y creo que todavía no tengo seguridad de lo que significa.

El misterio por lo pedagógico y por el pedagogo en lo cotidiano continúan y eso nadie lo puede negar, aunque quizá el misterio sea mayor para los mismos pedagogos que hablamos de la pedagogía sin saber con claridad lo que decimos, ni lo que somos. Aunque las coincidencias parece que están presentes en los otros, unos otros que no escuchan lo que los mismos pedagogos dicen o piensan pero que sin embargo se han hecho una imagen ambigua, cuando no contradictoria de lo que es el pedagogo, de lo que es la pedagogía y de las prácticas discursivas, prácticas en donde incluso algunos pedagogos se hacen ver como gente no segura y en donde las respuestas son respuestas con mínimo grado de reflexión y de crítica pero con un alto grado de silencios ante las dudas o las preguntas, silencios, llenos de imprevisibilidad e inesperados que en el ámbito pedagógico no hacen más que colocarlos al margen de la Historia, de la teoría y de la didáctica pedagógica, etc., manteniéndolos tan alejados que en esa lejanía aparecen como pedagogos extraños en la pedagogía y en la realidad. Cuando diría Octavio Paz *“Nosotros somos los únicos que podemos contestar a las preguntas que nos hacen la realidad y nuestro propio ser.”*¹⁸⁵

Cuando el sujeto llega a la carrera de pedagogía, no llega solo lo acompañan los afectos, las historias, las experiencias, los prejuicios, los maestros, los saberes y esencialmente interrogantes por lo que le rodea en su mundo vital y que no alcanzan a ser tan comprensibles para él. En esa llegada incluso no alcanza a descifrar junto a lo representado el quehacer creativo de la pedagogía tal vez porque éste no está del todo presente, lo que si está presente es aquella serie de esquemas referenciales a partir de los cuales se intenta responder aunque desde los contenidos más precarios a las significaciones sociales del mercado y a la competencia. La confrontación es también con en ese hacer cotidiano que se organiza entre diversas constelaciones discursivas, gestos, formas de pensar, miedos, deseos, resonancias familiares, grupales y sociales y en sus colaboraciones simbólicas, así como en las diversas patologías que se hacen evidentes cuando se traduce el histórico- social que les toca vivir en lo pedagógico y en su mundo vital.

¹⁸⁵Paz, Octavio. *Laberinto*... Op. Cit., p. 81.

Tensión a la que también se enfrenta la Universidad pues por un lado tiene que comprender el currículum que se construye en la vida cotidiana no institucionalizada de los sujetos y por el otro, instrumentar aquel currículum que cae por volúmenes desde los escritorios de aquellos intelectuales específicos que desde la visión de mundo y de sujetos que tienen se embarcan en el nuevo plan para construirlo bajo otras perspectivas, perspectivas que en ocasiones son incluso hasta rebasadas por la realidad de aquel currículum de la vida cotidiana que los estudiantes portan. Currículum en donde la compleja información con la que los chicos asisten a la escuela parece tener mayor carga y significatividad que lo que escuchan día a día, lo que les hacen cargar en copias, en libros o en los apuntes que hacen. Y no reconocerlo y terminar cerrando la mirada a esta realidad, desencadenaría y agravaría los conflictos educativos, a los que en su diversidad se están enfrentando los estudiantes, que además no comprenden y que en el aburrimiento, en el cansancio o hartazgo no tienen mayor interés por reconocer y ello escasamente alternativas cada vez menos creativas.

El currículum¹⁸⁶ de la escuela ha terminado por tener más peso institucionalmente que el currículum cotidiano y éste último no está siendo mínimamente contemplado como mediación, aún cuando *“La identidad educativa en los jóvenes está constituida por lo escolar y lo no escolar, lo permitido y lo prohibido, lo posible y lo imposible. Aunque ahora, la cultura zapping, atraviesa esas fronteras y organiza una concepción de la realidad que es al menos distinta, cuando no incompatible, con la lógica curricular de la escuela.”*¹⁸⁷ La cultura ha atravesado tanto lo escolar como lo no escolar, a dado ruptura a diversas fronteras, ha organizado realidades tan distintas que chocan entre sí mismas, realidades de un mismo espacio y de un mismo tiempo a las que se enfrentan los sujetos en su mundo cotidiano y en la escuela pero que no comprenden y que pese a que estas chocan en su pensamiento viven quizá no contemplándolas dejando que estas digan lo que quieran decir, que hagan lo que quieran, que al fin y al cabo también ellos lo hacen, aunque inteligentemente saben en que momento y en que circunstancias.

Son sujetos para quienes la ciencia real se ve por televisión, las competencias se entrenan en los locales de juguetos electrónicos o en las calles, el sentimiento patriótico se exalta en un partido de fútbol, el sacrificio para llegar a ser lo que por fin desean o al menos así lo creen consiste en el hecho de asistir a la escuela por lo menos cuatro horas diarias y cumplir con lo que en ella se les solicita. Este principio de realidad esta cada vez más presente en el aula por eso los procesos intelectuales se disecan en contenidos conceptuales en donde no hay claridad ni consenso por éstos. Procesos en donde la burocracia escolar mediatiza las relaciones entre los estudiantes y las intervenciones didácticas para en la falta de estimulación de las destrezas físicas y la expresión corporal generar la ausencia de espacios para la socialización de ideas, sentimientos y producciones estéticas o al menos para que los estudiantes se mantengan distantes de estos y recurran a espacios cuyas representaciones se tornan por demás estereotipadas, representaciones en las que se ficcionaliza el fetichismo tecnológico instalado en el discurso educativo.

¹⁸⁶ El currículum, puede entenderse como un cerco cognitivo en la medida que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer como mediación un sistema de pensamiento. En tanto tiende a establecer una manera obligatoria. El cerco cognitivo expresado en términos curriculares establece lo legítimo como norma, y según las características del cerco, éste puede convertirse o no en una barrera que obstaculice la comprensión de lo desconocido y la construcción de la identidad.

¹⁸⁷ Puiggrós, Adriana. *En los límites...* Op. Cit., p. 20.

Se trata de un discurso a partir del cual la Universidad “comenzó a mostrarse como la zona de emergencia del proceso de vaciamiento pedagógico que dispersó a los sujetos como efecto de una aparente desregulación de identidades que mucho tiene que ver con la ausencia de un proyecto.”¹⁸⁸ La ausencia de proyecto, la dispersión y el vacío pedagógico en la identidad de los estudiantes los lleva a tomar cualquier cosa que se les ponga enfrente, a emitir no su juicio sino ciertos prejuicios morales, a desprenderse del buen gusto para simplemente vivir aquello que suena a moda a kitsch, porque todos lo portan en el lenguaje, lo objetivan en la escritura, lo comentan en clase o fuera de ella, a no vivir su formación sino a cargarla como su cruz o como su destino y a regularizar o normar su identidad de acuerdo con los discursos vacíos de la escuela. Para aparentar o simular que hay comprensión, que todo está bien y llegar a un término feliz e incorporarse al campo laboral porque las presiones son muy fuertes y cada día hacen su carga más pesada.

En situaciones así los sujetos activos serán aquellos que apropiándose y resignificando versiones o relatos del pasado doten a sus imaginarios de nuevos sentidos que en función de la interpretación del pasado incidán en el propio diagnóstico sobre el presente y en las opciones futuras imaginadas. Pero es por efecto de las mediaciones que los imaginarios sociales contratan las imágenes delineadas por el discurso histórico con los relatos que circulan en la sociedad en donde la memoria colectiva y la conciencia histórica se hallan construidas por profundas fracturas y omisiones, porque es en los relatos en donde los distintos procesos, aconteceres y tradiciones se truncan y no permiten construir una explicación del pasado que permita operar a la sociedad en el presente y proyectarse hacia un futuro. La falta de esa proyección hace un país sin historia. – “Sujeto H”- Algo sabía de la conquista pero creo que ya no lo recuerdo- La historia siempre se me ha hecho aburrida, en realidad no recuerdo nada del pasado quizá ciertos detalles, pero fechas y datos no. Por momentos me parece que la formación histórica que hemos tenido ha sido enseñada con muy poca significatividad, por eso la estamos olvidando muy rápido. Y un país sin historia, de fractura u omisión de memoria colectiva y conciencia histórica es un país en el que aquellos que llenan la memoria definen la conciencia, los conceptos, interpretan el pasado y ganan el futuro.

El presente histórico tiene su propio pasado y su propio futuro que se refiere a la continuidad dentro de la discontinuidad. Pero el presente será histórico en la medida que como estructura general tenga conciencia de sí. El pasado del presente es ayer el futuro del presente es mañana. Ambos pueden estar distorsionados en el tiempo pero lo que les hace ser ayer y mañana es el hecho de que tienen lugar en el ámbito de una estructura constituida, entendida y meditada como identidad. Aunque sólo cuando la identidad se reflexiona en tanto constitución histórica en el presente, el pasado y el futuro tienen sentido, pero además por tal reflexión la identidad se forja la conciencia de sí en tanto reconocimiento de su conciencia histórica. La conciencia histórica, dice Adriana Puigros “se manifiesta en cada objetivación cultural, una de las operaciones implicadas es la de dar sentido.”¹⁸⁹ Dar sentido al proyecto de identidad en ese fuego cruzado de discursos plagados de omisiones y sombras en donde los jóvenes aparecen atrapados y tironeados por una temporalidad pasado – presente - futuro cargada de incertidumbre que no los convoca ni los invita a definirse pero que les solicita lo hagan.

¹⁸⁸ Ibidem, p. 36.

¹⁸⁹ Ibidem, p. 55.

Jóvenes que en un intento de que se les otorgue un lugar en el mapa social transitan en él sujetados frente a los límites borrosos que en gran medida desvelan las dificultades que la propia sociedad tiene para otorgarle a ellos un lugar en el mundo. Los límites y posibilidades que la sociedad y el Estado le brindan a los jóvenes varían según el sexo, grupo social de origen, etapas históricas en las que se crece como especificidad histórica y el espacio en el que viven. Pero si los jóvenes están divididos, fraccionados, son indiferentes, apáticos, individualistas, conformistas, como corresponde a una sociedad fragmentada, dividida, indiferente, apática, individualista, conformista, es porque existe una imposibilidad de los adultos de otorgarles a aquellos la categoría de sujeto con entidad propia pues como sociedad no tiene conciencia de esa entidad colectiva además de que no lo tiene entorno a los referentes culturales que transita en esa pérdida de sentido. La pérdida de sentido o de sentidos no tiene que ver con el estallido del presente sino con otra sombra que lo acompaña, el olvido de la historia y la experiencia de un tiempo que no mantiene lazos con el pasado ni hace promesas de continuidad futura.

Uno de los lugares privilegiados donde se construyen sentidos para los sujetos es el ámbito familiar, en él se despliegan un sin fin de situaciones cotidianas y circunstancias que median y contribuyen enormemente en el tejido de la conciencia histórica para los sujetos, aunque ahora quizá se les puede pensar como generadores de amnesia histórica. Pues creo que lo que más se nos da en la familia son valores- amnesia que será reforzada más tarde en el tránsito que tienen por las instituciones educativas. En el tránsito por lo pedagógico los sujetos se enfrentan a "*Lo que nosotros designamos con el usual concepto de ciencia - el cual - habría sido entendido por los griegos, más bien como el saber de aquello, sobre cuya base es posible fabricar algo, lo llamaban poietike, epistème o techne.*"¹⁹⁰ El concepto de ciencia en el presente se ha vuelto tan ambiguo que en ocasiones dice pero lo que dice no se hace comprensible.

Cuando se ingresa a la carrera a lo primero que se enfrenta al sujeto es al debate polémico e histórico de la pedagogía de si es ciencia, arte, disciplina o que es y aún con el nuevo plan de estudios el debate sigue presente. Pero es un debate en donde no hay comprensión ni claridad por lo que en realidad se esta debatiendo. La necesidad de darle cientificidad a la pedagogía sigue pero es una necesidad cuya pretensión es para colocarla en la perspectiva en la que a medias ha estado (en las Ciencias Naturales) hasta en el presente, no se plantea el recuperar la esencia de la pedagogía en el campo de las ciencias humanas a partir de recuperarla como un saber práctico con un sentido humano demasiado humano que emane de planteamientos epistémicos y hermenéuticos distintos a los que se han arraigado con la epistemología positivista aquella que ha impuesto una sola mirada para ver el mundo y para ver incluso a la pedagogía es una mirada con la que incluso algunos profesores se acercan a los sujetos de pedagogía, los contemplan y le dan sentido a su práctica.

De esta mirada no tienen conciencia los sujetos de pedagogía, es algo que les toca descubrir con el tiempo a ellos - " Sujeto H"- El maestro Ángel, Escamilla y Verónica Mata, me ayudaron a entender un poco más de la pedagogía, pero hay muchas cosas que aún no comprendo, pero con las lecturas, comentarios y acercamientos con ellos me parece que estoy entendiendo un poco más acerca de lo que implica la pedagogía. Además de que admiro su trabajo formativo, porque muy pocos lo hacen.

¹⁹⁰ Hoyos, Carlos Ángel. *Epistemología...* Op. Cit., p. 299.

Porque algunos profesores ¹⁹¹ tampoco tienen conciencia de la postura que tienen o en donde están parados, de la pedagogía que profesan o de sus saberes prácticos. El descubrimiento parece algo agotador, quizá porque al menos esperan cierta coherencia de parte de estos pero no la tienen, ni el plan de estudios parece darles esa coherencia que claman los estudiantes quizá porque no ha llegado a ellos tal cual éste se plantea, las mediaciones lo han tergiversado.

¹⁹¹ Se narra que con los Romanos el oficio de maestro comienza a ser despreciado pues para muchos el maestro únicamente se encargaba de repetir interminablemente monótonas lecciones - maestros que en una existencia considerable se encuentran desafortunadamente todavía trabajando así en el aula - esta situación lleva al maestro a obtener una retribución muy baja, cuestión que no ha cambiado porque hasta la fecha uno de los más grandes problemas que aqueja a los docentes es la cantidad tan baja que reciben por su trabajo, por lo que se han visto en la necesidad al igual que en Roma de alternar su propio oficio con otro tipo de trabajo, aunque en ese momento el trabajo al que más tenían acceso era "el de secretario o copista" como lo señala Ponce, Antibal. En *Educación y lucha de clases*. Capítulo II, la educación del hombre antiguo. Roma, Ed. Iaiá Barcelona, p. 88. Ahora todo depende del nivel en el que se encuentre el docente porque un Universitario puede estar en la docencia pero en otra institución en cambio uno de nivel básico puede hacerlo en un negocio propio, de taxista o de lo que caiga, pero ello según el tiempo y el espacio que viven. En éste sentido el papel del maestro es definido como aquel que es encargado de difundir un nuevo mensaje tendiente a realizar la asimilación simbólica de las nuevas clases populares y la integración moral contra las diferencias regionales o familiares, la tarea de enseñar consistía en la simple difusión de saberes generales. Por lo tanto el maestro al igual que el sacerdote necesitaba para llevar a cabo su función civilizadora la creencia en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje, tal cual lo trabaja Cristina, Davini María. En *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires, 1995, p. 23. La creencia en los mensajes nuevos y en los no tan nuevos en los que algunos profesores depositan los conocimientos y las prácticas pedagógicas tienden a realizar el simbolismo pedagógico, el imaginario que se crea, se reproduce o se transmite, el imaginario de lo que se es o puede ser, el problema se torna complejo cuando el imaginario de los docentes se encuentra reducido a lo mismo, a lo habitual, cuando en el no hay sentido de construcción intelectual, de intervención, de praxis, de trascendencia sino sólo de cotidianidad, de reproducción, de rutina, de agregados culturales. Proceso histórico que incluso se hace necesario de ser comprendido desde su articulación con la modernidad porque es en éste momento en el que se considera el surgimiento de las profesiones, surgimiento que se remonta hacia el siglo XIX con el ascenso de la burguesía en el tránsito del Antiguo régimen a las sociedades ilustradas. Las profesiones como tales recogen y asimilan estas prácticas a la vez que las desplazan y las pretenden negar al vincularlas con la expansión de los sistemas de educación formal de ese entonces, buscaron la legitimación de los propios saberes mediante la adquisición de certificados. El control de los pares, el juego de las posiciones entre la demanda - oferta de trabajo, una cierta cuota de eticidad, como lo cita Santoni, Rugiú Antoni. En *Nostalgia del maestro artesano*. Miguel Ángel Porrúa, México, 1996, p. 11. Santoni, nos remite a situaciones que no se han quedado en la historia, sino que en ella continúan en su momento pasado - presente - futuro se conservan, se entretienen y se definen, basta entrar un día a una clase, cursar en ella o entablar dialogo con algunos estudiantes para reconocer que el control de los estudiantes, la oferta de trabajo como tal y la cuota de eticidad, siguen siendo al menos en el contexto actual algunos de los principales rasgos que caracterizan la formación docente y al docente mismo y de manera ya no tan sorprendente a algunos discípulos fieles de este tipo de actitudes que los docentes asumen frente a su práctica pedagógica y frente a los otros. Con el vínculo de la profesión a la modernidad, la formación como proceso dinámico juega en ese juego y a su vez presenta una exigencia mayor pues tiene que contemplar además de lo dicho la incidencia de elementos laborales y económicos, entre otros porque en términos generales el profesionalismo en la docencia implica una referencia a una determinada organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa e interna del mercado de trabajo, de ahí que ser un profesional implicaría no sólo dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que le harían ser competente en un determinado trabajo y le permitirán entrar en esa dinámica de mercado sino que además lo ligarán a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control. Así lo cita Imberbón, Francisco. En *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Ed. Grao, Barcelona, 1994, pp. 14 - 15. Con todo ello el planteamiento es que no puede considerarse la formación del docente, neutra, porque es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral dado que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan. Por ello es que la función docente se encuentra o al menos así se plantea, en un equilibrio entre las tareas profesionales, en la aplicación de un conocimiento, el contexto en el que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que está comprometido

Lo han hecho confuso, lo han interpretado no bajo los planteamientos que en éste se hacen sino bajo una mirada reducida, mínima, por lo que parece hacerse más intensa la incomprensión entorno a la pedagogía y por tanto la crisis respecto a la identidad tal vez porque los profesores – no todosafortunadamente – no tienen una actitud comprensiva ni frente al plan de estudios, ni frente a los sujetos de pedagogía. Quizá porque sólo lo han ojeado y su perspectiva no les deja ver más allá de lo que éste los convoca a hacer consigo y con los otros. – “Sujeto M”- Creo que los únicos que saben del Plan son los que lo hicieron porque algunos maestros no tienen ni idea. Nos dejaron a nosotros el problema de unir las unidades de conocimiento porque ningún maestro nos explico como hacerlo creo que ni ellos saben como hacerlo. Ni por tanto la actitud comprensiva con los contenidos, ni con los estudiantes que realmente no tienen la culpa de sus carencias o de las ignorancias que se atreven a compartir sólo porque creen – otra vez las creencias – que les ha funcionado muy bien lo que enseñan y tal y como lo enseñan.

Bien preciso Foucault que “ *Ciertamente el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva. Pero en realidad funciona según todo un juego de represión y de exclusión... El saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política, se nos pide saber un determinado número de cosas, y no otras, o más bien un cierto número de cosas constituyen el saber en su contenido y en sus normas.*”¹⁹² La mirada epistemológica en lo pedagógico convocaría a pensar aquel saber que cotidianamente – sí, como círculo vicioso – se transmite en el aula adoptando la apariencia de que es por el bien del pedagogo, es lo que necesita, lo que debe saber entre otras cosas.

Y que en la apariencia de lo positivo, de lo bonito, necesario, útil, etc. esconde la ignorancia de la pobreza formativa y cultural de quienes en el campo pedagógico son mediadores importantes, los docentes. Docentes que en un porcentaje alto, mantienen su conciencia en el viejo sustrato tradicional (y desde éste piensan y hablan) tradicionalizando su lenguaje y su pensamiento y a los otros. – “Sujeto H”- Un maestro nos comento que no tenía caso aplicar un nuevo Plan porque el que estaba era muy bueno. A los que incluso no coincidían con su postura, les bajo al final puntos en su calificación. Se notaba cierto favoritismo hacía los que hacían y decían lo que pedía. Y aunque Mi trabajo estaba tal cual lo quería, aún así me puso ocho. Algunas compañeras inventaron toda la información pues nunca se pararon en una escuela y les puso nueve, parece que en la mayoría de los trabajos pasa mejor el que pone lo que le gusta al maestro.

Ignorancia así como también un juego de lenguaje cotidiano y esencialmente ordinario en donde lo represivo y lo exclusivo se juega con tal naturalidad que aún cuando en las clases no se presente o no se haga tan explícito se mueve y en ese movimiento acelera, paraliza o limita a las mujeres, como sorprendentemente a los hombres. La exclusión parece ser entre los que coinciden con la postura y los que no. Son enseñanzas cuya mediación en su mayoría los llevan más que a confundir, tergiversar o modificar respecto a los planteamientos que hace el plan de estudios entorno a la formación lo que no permite que los sujetos interpreten y comprendan lo que implica que el signo de formación sea el que le proporcione identidad a la pedagogía, pero no hay comprensión de ello como tampoco parece que se están percatando de la importancia que tiene que éste “...carece de consenso conceptual, porque sus versiones son muchas.”¹⁹³

¹⁹² Foucault Michel. *Microfísica ...* Op. Cit., p. 32.

¹⁹³ Carrizales, Cesar. *Arte y ...* Op. Cit., p. 6.

En ese mar de versiones recuperar su esencia desde su nombramiento ya es importante como lo ha sido la pretensión del nuevo plan de estudios, aunque más que nuevo se le podría pensar como el primer plan de estudios de la carrera de pedagogía - plan que apropiándose de dicha identidad para la pedagogía ha pretendido hacerla reconocible y decible por los otros, pero entre tantas mediaciones, contenidos, docentes, prácticas, etc. se ha llegado en el presente a una situación en donde cada vez se esta haciendo más común sobre todo en los primeros semestres de la carrera escuchar que la formación es el objeto de la pedagogía. Pero como un cliché que cuando se reflexiona, se pregunta o se interroga respecto a lo que se entiende por ésta las versiones que aparecen son tantas y tan diversas entre sí que parece que lo único que tienen en común es solamente la mera palabra de formación - y digo palabra - porque el concepto sigue perdido en los discursos, en los pensamientos de los sujetos, en donde no ha tenido del todo claridad.

Así “ *El dicho de “como te ven te tratan “funciona aquí de manera literal: el buen alumno no es aquel que tenga vocación para investigar y capacidad de comprender problemas más complejos o de aplicar sus conocimientos y relacionarlos con otros, sino el que decora mejor sus trabajos.”*¹⁹⁴ El que hace entregas puntuales, el que no desobedece a los maestros, el que reproduce el deber ser escolar, el que repite los lenguajes de los maestros, el que emite opiniones provenientes de otras opiniones, el que entrega trabajos con los autores que sabe son gratos a los oídos de quienes enseñan, el que traspasa antologías cuyos contenidos son arcaicos pero que no necesitan ninguna modificación por parte de quien los compilo, en fin aquel alumno que en la búsqueda vive o sobrevive y pelea por el diez, claro que sino se puede, el nueve es algo que todavía se puede tolerar.

Se está así frente a un imaginario que en demasía absorbe identidades apropiándose también de emociones, afectos, lógicas de pensar, diversiones, silencios y legitimidades que hacen tergiversación, confusión, mezcla u omisión de todo aquello que se les presenta a los sujetos en la carrera y que los llevan a vivir en lo pedagógico como “*El hombre- borrego, que ha perdido la conciencia de su propia humanidad, y que ofrece el entristecedor espectáculo de marchar a la deriva. No vive dentro de sí, sino que cayendo en la animalidad, vive fuera de sí, absorbido por el contorno. Su acción no es la praxis, sino la alteración del neurótico.*”¹⁹⁵

Que tanto se les podría pensar a los pedagogos como esos hombres – borregos neuróticos en alto grado esquizoidal que se encuentran perdidos en la mínima consciencia cotidiana de un profesor y de otro. De unos o de otros contenidos, de una postura epistemológica y ética o del desconocimiento de éstas, de conocimientos fotostáticos o conocimientos estrechamente articulados a la realidad, todo ello que como mediaciones encaminan a direcciones sin sentido en donde se camina fuera de sí para caminar por lo externo en donde el aislamiento toma mayor grado de participación respecto a los otros, unos otros que sólo requieren saber lo indispensable e incluso del mundo vital cotidiano. En ese aislamiento la mirada se pierde dejándose atrapar por lo primero que llega a ella, el pensamiento se centra únicamente en aquello que le llega tal y cual le llega, el lenguaje es repetitivo y del sin sentido común y la conciencia se debilita por el cáncer que la invade y que en muchos no se ha percibido quizá porque la atención será

¹⁹⁴ Mandoki Katya. *Ibidem*, p. 91.

¹⁹⁵ Fernández, A. *Vocación...* Op. Cit., p. 345.

únicamente con pastillas que calmen el malestar cotidiano o tal vez hasta que ya no haya más que hacer y la muerte del sujeto se haga presente.

Se alude a un caminar por lo externo en donde el movimiento de la realidad es tan rápido y tan dialéctico que lo que comunica precisa de algunos momentos reflexivos porque sino se corre el riesgo de perderse en ella o no comprender lo que en ella sucede o entenderla a medias pero no en su totalidad articulada como tendría que mirarse y analizarse. Esencialmente cuando la realidad en ese moverse y crearse tan rápidamente convoca con mayor intensidad a esos momentos de reflexión sobre todo quizá cuando se alude a los tiempos que se viven y que se le han llamado posmodernos pero que aún no dejan de ser premodernos y modernos quizá por las tradiciones que en el entorno cotidiano se conjugan dándole seguimiento a la mezcla de diversas formas de vida. Formas de vida en donde parece sentirse con tal intensidad un dolor en el pensamiento cuando hay pretensiones por reflexionar, lo más conveniente para eliminarlo suele ser tomar un medicamento que controle tal dolor, que lo adormezca y que no provoque conflictos mayores.

Así, dormido el pensamiento, el lenguaje guarda silencio. -"Sujeto H"- En las clases Las mujeres son las que en un porcentaje más alto están calladas y respecto a las que hablan la mayoría de ellas lo hace desde comentarios a veces muy sencillos, yo creo que muchas pueden decir e incluso analizar más allá de lo que hacen en las clases, pero no se porque no lo hacen. Es un Guardar silencio en donde el movimiento que tan aceleradamente se vive, se muestra terco y necesario de que se le de sentido. Un sentido eminentemente reflexivo porque " *La sorpresa o el asombro con que se inicia el filosofar, es como la centella, que aviva la atención, que la alerta respecto de esas mismas cosas que ya conocíamos. El mirar descuidado no rebaja el ser de lo visto, pero rebaja el saber. El estado de alerta, frente al ser, permite ver todo lo que es, tal como es de verdad.*" ¹⁹⁶

Cuando no hay sorpresa o asombro que avive y alerte la atención en el aula, en la casa o por donde se transite, el saber se rebaja a la apariencia, no al conocimiento tal y como es sino a lo que se supone, se cree o se dice que es rebajando con ello al sujeto de pedagogía, que mira, piensa y habla y que termina por sujetarlo a una identidad que no le otorga libertad subjetiva de decidir respecto al proyecto a trazar de sí, ni por ende de la pedagogía. Esto en cada momento, en cada segundo parece ser parte vital de un sujeto, un sujeto pedagógico que en la reflexión, el análisis, la búsqueda, el proyecto, en su formación, en su meta formación, trate de recuperar una conciencia histórica que le está siendo borrada, anulada, coartada. Algo histórico porque no se puede negar que " *en países dependientes o coloniales como los nuestros, lo que se ha hecho es un esfuerzo sistemático para borrarlos la memoria histórica y con esa memoria histórica se nos ha borrado la historia filosófica. Porque cuando llegan los conquistadores españoles en 1492, a la región, lo que había aquí en materia de filosofía no se sabe, porque estamos 500 años después. Pero incluso 20 años después de la llegada, ya no se podía decir casi nada, porque los testimonios estaban destruidos y no solamente los testimonios, sino que los sujetos también estaban en buena medida destruidos. No se puede saber propiamente hablando según este modelo historiográfico si hubo o no filosofía antes de la llegada de los españoles.*" ¹⁹⁷

¹⁹⁶ Nicol, Eduardo. *Metafísica...* Op. Cit., p. 172.

¹⁹⁷ Zemelmann, Hugo. *¿Existe una...* Op. Cit., pp. 38 - 39. En todo caso el trauma de la conquista es tan grande y abre una grieta tan profunda que no se puede saber con claridad. Lo único que se puede afirmar con evidencia empírica es que la filosofía llega después de 1492, la filosofía llega como producto de importación terminado

Pero lo que si se sabe y ello igual de grave que lo anterior es que se le da ruptura a nuestra filosofía, a nuestro pensamiento, a nuestra reflexión y es entonces cuando comenzamos el largo y aún diverso y complejo camino de ser un día ilustrados y sin saber comprensivamente porque después románticos para continuar siendo positivistas, hermenéutas etc. Se dibujo así en un panorama gris en donde hay movimientos hegemónicos que se van siguiendo etapa por etapa y frente a los cuales no se hace comprensible del todo por qué se deja de ser una cosa y se pasa a otra. Es como si lo único que estuviera claro es que la pretensión sea en algunos casos la importación de una nueva moda porque esta parece necesaria en las prácticas discursivas. Moda que emerge en un mecanismo como de oleadas. En donde la ola con mayor grado de importancia será aquella que tenga mayor fuerza y que surja o se genere si es posible en Europa aunque ésta llegue ya muy diluida. Y nos lleve a no hacer más que practicidad de algo que se plantea como muy superficial, muy de repetición, muy insuficiente, tan insuficiente como para no tener propiamente hablando, fuerza teórica. No tener fuerza teórica es por demás preocupante porque sin ella " *Somos sin saber porque althusserianos, después gramscianos, después wittgensteinianos, después posmodernos y nos matamos por Lyotard o por Vattimo y nadie sabe ni por qué.* " ¹⁹⁸ Se trata de un pensamiento que se plantea cortado en cachos y que de América Latina no conoce nada, tiene amnesia histórica.

Lamentablemente nuestra vida intelectual se ha caracterizado por la ignorancia de lo que se produce en México y eso lo sabemos todos. Porque entre leer lo que aquí se escribe y leer lo que se produce en el cubículo de a lado suena mejor leer lo otro aunque éste otro sea un texto sin sentido de realidad de sujetos mexicanos. Pese a ello parece estarse haciendo vital ponerse a leer el último grito de algo que apareció aunque no se sepa en donde pero que se dice que hay que leer porque si no se lee no se tiene conocimiento o porque se conoce muy poco. - "Sujeto M" - El maestro le da más importancia a los hombres porque utilizan autores importantes, a las mujeres casi no nos deja participar, nos arrebató hasta la palabra y si no hablamos con autores como Hegel o Foucault parece que lo que decimos no sirve. Comentarios que en su mismo comentar devalúan la posibilidad de construcción o en todo caso la existencia de otros conocimientos. El conocimiento que se pretende como único o como el que sin él la vida no vale nada, es y sigue siendo un conocimiento que engrandecido o enaltecido contribuye a la descalificación de un pensamiento latinoamericano, pensamiento que se muestra poco relevante y poco aportador de un pensamiento reflexivo.

Cuando basta leer la historia para dar cuenta de que "Aquí, estaban preocupados por hacer revoluciones de la independencia, se requería filosofía, estaban preocupados por hacer

acabado. Se le trae de Salamanca, se le introduce aquí en las Universidades de la región y lo único que queda es repetir esa filosofía en el mejor de los casos y en el peor deformarla o sea repetirla malamente y hacer una mala copia de lo que era un original muy bueno y que funcionaba perfectamente allá. Segunda consecuencia la filosofía se plantea como una actividad académica exclusivamente, como un trabajo para las Universidades o para los seminarios, ésa será su única vida institucional. Fuera de eso no hay posibilidad de que se hable de filosofía. Tercera consecuencia la filosofía es un producto típicamente que se arraiga mal en estas costas. La cuarta consecuencia la filosofía a parece como un pensamiento prácticamente monolítico que cubre todo lo que es esa noche oscura de la colonia ocurrió.. En esa oscuridad lo que realmente hay es un pensamiento hegemónico llamado escolástica y habrá que esperar hasta finales del siglo XVIII para encontrar algunos atisbos de Ilustración, la cual por otra parte nadie sabe como llega aquí, porque llega de contrabando. Esta prohibido ese pensamiento. Llega como fayuca digamos y con esa fayuca no se sabe tampoco que hacer, llega se le recibe, se le lee a escondidas y se le utiliza como se pueda y así se sigue el proceso.

¹⁹⁸ Ibidem, p. 43.

constituciones, por inventar nuevos países, estaban preocupados en inventar ciudadanos para esos nuevos países y había que hacer el sistema educativo, había que hacer filosofía. Siempre la filosofía fue una filosofía práctica, filosofía de la educación, filosofía de la política, filosofía del arte, etcétera.”¹⁹⁹ Como no hay reconocimiento del conocimiento, los pedagogos oscilan entre la entrega o la reserva, entre el grito o el silencio, entre la fiesta o el velorio, entre la Psicología y la Sociología, entre lo uno o lo otro, pero cuando se entregan, cuando aman, cuando son amigos, cuando viven el encuentro, la intimidad esperada y deseada asumen una postura ético - política que los compromete a no seguir en lo cotidiano desde la misma forma en la que habían estado o los estaban colocando las mediaciones, su actitud los lleva necesariamente a respetar a los otros, a argumentar el lugar en el que se encuentran y a no imponer o dogmatizar el lugar en el que se han colocado.

Así como el español no vino sólo a explotar y a robar la cartera del indígena sino a dejar su sangre y su vida, a darle una religión católica, una lengua castellana, una cultura hispánica, colores, sabores, porte, estilos con algo que se fragua en la historia y se define día a día. Así filósofos, psicólogos, sociólogos, etc., han venido a la pedagogía a traerle, así como a llevarse algo que les de utilidad en su campo. En esas bienvenidas y adioses los pedagogos en lo cotidiano no están haciendo distinción entre lo uno y lo otro. Y lo que la experiencia dice cuando no se reflexiona, cuando no se tiene conciencia de ello es que lo “uno” es también lo “otro” o que lo uno pasa a ser lo otro, un otro olvidado y ausente o un otro en donde han cesado las oposiciones y se deja en abierta comunicación cualquier cosa para el sujeto consigo mismo y con el mundo que lo rodea. En ese desconocimiento el yo o el sujeto solamente se enfrenta en el tú en donde el tú no adquiere pleno sentido en el yo ni el yo en el tú. Relación que no tiene sentido en tanto el ser no sea capaz de lanzarse fuera de sí mismo para recuperarse en los otros. Esencialmente en un mundo en donde se viven mediaciones que niegan, limitan, imposibilitan, dificultan y hacen complejo lo que verdaderamente se es y se puede ser.

A los sujetos y no sólo de pedagogía lo que cada día se les está escapando más y más de las manos es el ser, es la esencia, aquello que “... *interesaba a los griegos, porque su tema principal, era la constitución de una ética que fuese una estética de la existencia.*”²⁰⁰ A los pedagogos les esta faltando una ética que se conforme como una estética de la existencia aquella por la que los griegos mostraban tanto interés. El interés en el presente por recuperar dicha ética es por que a partir de ella se recupera el conocimiento de sí pero vinculado al cuidado de sí, se trata de que los pedagogos se conozcan y se reconozcan tal cual están siendo en ese entorno cotidiano pero que al mismo tiempo se cuiden de aquellas mediaciones que les exigen un sacrificio excesivo. – “Sujeto H”- Nos piden grandes trabajos que ni revisan, ensayos que no leen y además cada semana tenemos que estar entregando algo para tener al final una evaluación, además de que algunas lecturas que nos dejan no se plantean tan importantes, son aburridas y a veces ni se analizan en la clase.

Mediaciones que están colonizando su cuerpo, pensamiento, lenguaje y esencia y que no obstante se encargan de hacerlos ver frente a los otros como los culpables totales de la formación a veces mediocre, a veces con grandes déficits culturales, a veces con niveles de conciencia, reflexión, lectura, escritura, comprensión e interpretación en su mínima expresión.

¹⁹⁹ Piñón, Francisco. *Ibidem*, p. 44.

²⁰⁰ Foucault Michel. *Hereméutica del Sujeto*. La Piqueta, Madrid, España, 1994, p. 307.

2.2. UNA MIRADA A LO COTIDIANO.

El siglo XXI vino ante los pedagogos como aquel siglo que recogió, que aprehendió la crisis de la modernidad como ningún otro. Crisis frente a la cual se le presentó lo posmoderno y tomó para su situación creciente importancia ya como debate obligado, ya como moda²⁰¹ intelectual, ya como estilo cotidiano o como una forma de vida que no se desprende de lo premoderno y de lo moderno pero que presuntuoso se torna posmoderno.

Y ante tal presunción lo que no se está contemplando es que en cada día como en cada momento no se puede dejar de reconocer que “*Lo que hasta ahora acontece aquí no es más que el eco del Viejo Mundo y el reflejo de ajena vida.*”²⁰² Es un Eco a veces hasta un tanto confuso, diferido, incluso por el mismo tiempo que lo ha transitado, un tránsito cada vez más veloz que en la velocidad refleja un presente que no es más que expresión real de un pasado ajeno, de una historia que en la nostalgia y en el olvido de pensamientos de algunos sujetos no la quieren pensar, nombrar, narrar, ni imaginar. Así sin sentido, razón de ser e importancia en un presente que se vive sin ser pensado en todo lo que implica y por todo lo que conlleva, simplemente se vive con una simpleza que lo que aconteció no suena más que como un eco que paso inadvertido y ajeno, como un eco que es pronunciado por muy pocos y en espacios muy breves.

Esencialmente cuando todo está pasando a ser parte de las exigencias del mercado en la vida cotidiana por medio de la publicidad audio - visual que no hace más que confundir cada vez más profundamente el ser y el parecer. En dichas confusiones las apariencias sustituyen a la realidad al conseguir el efecto pretendido, realidad insatisfecha que pugna por convertirse en la apariencia del modelo exitoso. Cuando los pedagogos sustituyen la realidad por las apariencias observables y ésta invade el terreno de las relaciones profesionales e incluso personales la vida de estos se convierte en una continua actuación, en una proliferación de roles artificiales. – “Sujeto M”- Dicen algunos pedagogos que en la Universidad para pasar con buenas calificaciones sólo se tiene que cumplir en lo que cabe con su rol de estudiante, en la casa portarse bien, en el trabajo cumplir y no se tendrán problemas –

Parece como si sólo se vistieran los roles para afrontar las exigencias del proceso de cambio continuo viviendo el instante y la apariencia como trampolín hacía un futuro inmediato de sorpresa y cambio que promete mayor novedad ahogando la posibilidad de disfrutar la sorpresa presente. Son roles que incluso se viven en un tiempo en donde el presente se plantea un tanto más complejo debido a que el pensamiento en lo cotidiano está siendo colonizado por conquistas con menos crueldad y violencia física pero con mayor daño a lo simbólico, al pensamiento, al sujeto de conciencia y lenguaje.

²⁰¹ La moda posmoderna ha estetizado e individualizado la vanidad humana, ha conseguido hacer de lo superficial un instrumento de situación, una finalidad de existencia. Así lo señala Lipovetsky, G. En su libro *EL imperio de lo efímero*. Anagrama, Barcelona, 1991. Se alude a una moda para la cual nada está prohibido, todos los estilos tienen carta de ciudadanía y se despliegan en orden diverso. Es un despliegue, en donde definitivamente no hay estilo, sólo imitación o copia.

²⁰² G: W: F: Hegel. Citado por Moreno Fernández, Cesar. En *América Latina en su Literatura*. Ed. Siglo XXI, México, 1972, p. 10.

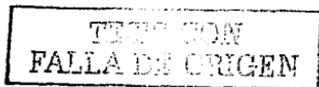
Porque no se vive solamente en un universo físico, material, sino esencialmente en un universo simbólico, en donde el lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de ese universo porque forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdidumbre complicada de la experiencia humana que no es aprensible con una sola mirada o a primera vista. Pues los sujetos de pedagogía no se enfrentan de manera inmediata a la realidad sino precisamente por ese universo simbólico que se encuentra mediado por el lenguaje, por el conocimiento y por la otredad.

El simbolismo es el que otorga la posibilidad de un espacio – tiempo típicamente humano donde se alcanzan espacios abstractos y posibilidades no presentes. Pero en el presente “*esa capacidad de abstraer de la masa estímulos de ciertos elementos fijos, es una capacidad típicamente humana. Que en y con las afasias produce un aferramiento a lo concreto, y una pérdida del carácter reflexivo.*”²⁰³ La abstracción como una capacidad eminentemente humana frente a las afasias y con las afasias ha perdido estímulo y capacidad aferrándose a lo concreto, a lo inmediato, a aquello – piensan – que de seguridad, que indique que saben hacer algo, en sí al sentido performativo, a las prescripciones o caminos seguros olvidando sin nostalgia esa capacidad de abstracción, de reflexión, de construcción, que da ruptura precisamente con el sentido empírico, con las nociones primeras que no se desprenden del sentido común.

La industria de la cultura ha tomado la batuta para ello pues ésta es esencialmente amnésica o tal vez sólo tiene memoria de lo que le interesa recordar de tal manera que frente a ello sólo puede ofrecer al imaginario la ilusión de una participación total e inmediata entre productor y consumidor o entre profesor y alumno, entre sujeto y objeto y una diversión que desde lo formativo se torna simple. Ello natural si se considera que ésta, la formación, carece de una dimensión interpretativa mediante la cual la vida cotidiana pueda transformarse de mera vivencia a experiencia con sentido. El poder público a través de los medios electrónicos ha invadido no sólo el espacio privado del hogar modificando los emplazamientos de sujetos y objetos y las rutinas familiares, incluso ha invadido los espacios más íntimos modificando la dinámica de los intercambios sexuales y sus placeres.

De ciudadanos los sujetos han pasado a ser individuos solitarios secuestrados en su propia casa y virtualmente observados por los padres, maestros, los jefes, los investigadores que en la observación buscan conocerlos para tener mayor control y vigilancia de ellos y entorno a ellos. Es cierto que todos los deseos, las formas de ver y de decir están codificados por la cultura, por la percepción que se configura a través de su mirada y por los lenguajes de los otros. Pero en el presente la percepción alude a las formas de juicio ético – estético de las actividades humanas, improductivas y placenteras que se han ido constituyendo históricamente según las necesidades económicas y de gobernabilidad en las distintas sociedades como mecanismos de subordinación del interés particular y colectivo de los individuos, a la voluntad del poder. Cuyas exigencias se plantean como seguidoras de aquellas ideas que se tienen del mundo perfectamente administrado cuyo objetivo explícito en dicha administración no es que clase de orden debe reinar sino que todo esté en orden. La idea de un mundo pedagógico perfectamente administrado que este en orden, como el orden de los pensamientos de los sujetos parece ser ideal

²⁰³ Aguilera Pedrosa, Antonio. Hombre y Cultura. Ed. Trotta, 1995, Madrid, p. 58.



La vida cotidiana se postula como la más adecuada para ello porque ésta es aquella que está conformada por cierto orden que ya hasta le es peculiar y por demás característico, pero que de acuerdo con Giddens “*El orden de la vida cotidiana no está producido por ninguna clase de intervención externa, su realización es el efecto continuo de la actividad completamente rutinaria de actores corrientes.*”²⁰⁴ No es algo que los extraterrestres hayan producido o estén produciendo, que seres extraños estén interviniendo para realizar de manera continua y a veces un tanto rutinaria o quizá como actores de esa cotidianidad, en ocasiones conscientes de ello o en ocasiones no, hay más bien en los sujetos una extrañeza de lo que se es y de lo que son los otros, es una extrañeza que invade su mirada y todo su ser y que se inhibe, guarda silencio, mira, observa, escucha y esta atenta a cualquier susurro, palabra, movimiento, que evidencie la presencia de ese otro frente a él, otro que no conoce pero que está en el mismo espacio y en el mismo tiempo en donde actúa o en donde espera la indicación de su actuación, porque el orden se plantea en la medida que se hacen presentes los límites simbólicos aquellos que constituyen la esencia de ese orden cultural.

En dicho orden la ley soberanamente asedia la ciudad, las instituciones, las conductas y los gestos y se haga lo que se haga o por grandes que sean el desorden y la incuria, ella ya ha desplegado sus poderes, para que la casa que habitan los sujetos este siempre y en cada momento en el estado que le conviene. La escuela y el sujeto de pedagogía también, tal vez porque la ley ya se ha asimilado y se haga lo que se haga siempre estará presente. – “Sujeto M”- si los profesores nos pasan lista es por nuestro bien, ello nos ayuda a pasar mejor, además de que hay un mayor control del grupo - Parece como si con dichos límites se tratará de ejercitar las facultades y la sensibilidad para juzgar y reconocer aquello que atañe a la sensibilidad, para que no se preste atención a la receptividad de ciertas situaciones más finas, más sutiles, más sencillas que viven en una contracorriente en donde predomina lo llamativo de las industrias de la publicidad y el entretenimiento del pensamiento, del lenguaje y por tanto del ser.

Es precisamente por las imágenes que transitan que Carlos Monsiváis advirtió se vieron a sí mismas las masas populares de México con sus propios rostros y gestos representados en el nuevo espacio público de la nación relegando con ello el sentimiento de identidad. Las telenovelas en su explicación premoderna, en un contexto moderno y o posmoderno alargaron su trabajo dramático para que los sujetos “*se identifiquen con mitos grandiosos de sí mismos, se reconozcan como mitos hermosos y sublimes*”.²⁰⁵ De ahí que la telenovela haya pasado a constituir los estilos predominantes de los sujetos al ser la punta de lanza de la penetración de la industria de la cultura en la vida cotidiana. Dado que la cantidad de personas que presencian un episodio de una telenovela se piensa que es superior y por mucho al número total de ejemplares vendidos de las obras de García Márquez en español, de Octavio Paz o de cualquier otro. Los televisores se han transformado en algo más que en un instrumento, son objetos casi sujetos de acompañamiento, han modificado el escenario y los personajes de convivencia. Y ello ha sido posible a través de la cultura mediática que se ha encargado de aislar a la cultura de los medios, a las personas de sí, al alimentarlas con mensajes fabricados mensajes homogéneos vistos desde una perspectiva tradicional y carentes de sentido que se han entretejido en la trama misma de la vida social, en un ámbito de actitudes no separado de las relaciones pautadas entre actores que emergen de sus esfuerzos por participar en la comunicación cotidiana de tales imaginarios.

²⁰⁴Giddens, Anthony. *Modernidad*...Op. Cit., p. 71.

²⁰⁵García Canclini, Nestor. *Culturas*... Op. Cit., p. 96.

Es una cultura que ha modificado el escenario de tal manera que se pierde memoria de que se esta en un país en donde hay una operación nacional dirigida a disfrazar la realidad y que cualquier intento de arrancarle la máscara, de revelar la realidad parecía ir en contra de la profesión y de los sujetos. Además de que aparece en la temporalidad para acrecentar las inseguridades en el empleo para un colectivo cada vez más importante pues en ella prolifera la tendencia importante en la disminución de trabajadores con contrato fijo y el aumento cada vez más acelerado de trabajadores eventuales. Frente a esta cotidianidad los sujetos adoptan una actitud pragmática ante las situaciones en que se encuentran en su vida cotidiana – “Sujeto M”- Algunos maestros me aburren porque son muy teóricos y no nos enseñan cosas prácticas, además de que caen en la repetición de lo mismo, y no hacen más que aburrir. Cuando de lo que se trata es “...de vivir en esta sociedad, de encontrar un sitio y un habitar en un mundo, con un proyecto coherente, manejable y medible en el tiempo y en el espacio. Ilustrativamente se expone que es una generación que quiere vivir en el mundo más que transformarlo.”²⁰⁶

Es un vivir en donde “ *Parece que el yo se disocia del tú y se incomunica, cuando él mismo se está disociando de su cuerpo.*”²⁰⁷ El tiempo o sólo los tiempos en sus diversos relatos pueden dar cuenta de aquella ruptura, fractura, incomunicación que había sido ocultada en la alcoha personal y negada en el exterior, pero que ante las preguntas del cuerpo como del ser ya no pudieron continuar ocultando lo inocultable, como si no estuviera pasando nada o como si todo estuviera bien, los problemas que vivían el yo y el cuerpo han perdido intimidad, no hay diá-logo, conocimiento del uno para con el otro. El sujeto no sólo se está disociando del cuerpo sino que está siendo colonizado por la cotidianidad y en esa cotidianidad se incomunica el sujeto consigo mismo y con los otros, unos otros también disociados de sí. “*El cuerpo es la forma en la que la persona se manifiesta a sí misma en el mundo exterior.*”²⁰⁸ Pero el lenguaje es la manifestación interna que externamente posibilita la intersubjetividad. – “Sujeto H” Todos estamos tan ocupados que casi ni nos hablamos. Platicamos muy poco y sólo en lo que tiene que ver con la escuela, muy poco sabemos de los demás o de los otros grupos. Y la conversación sólo se realiza en un movimiento que la dinamiza, que la dialéctiza y en donde sólo la palabra y el concepto llegan a ser lo que son, en donde recuperan su intimidad con el ser en lo cotidiano.

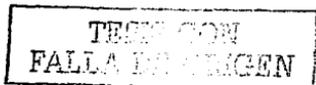
El mundo cotidiano con su orden, estructura, tiempo y espacio es ante todo un mundo intersubjetivo porque se construye en las relaciones sociales que los sujetos entablan día a día. Aunque contemplando que “*El mundo de la vida cotidiana o mundo del sentido común, es el mundo intersubjetivo que experiencia el hombre en la actitud natural. Este se constituye, pues, como un ámbito de significado finito dentro del mundo de la vida. La característica fundamental del mundo de la vida cotidiana consiste en que no es un mundo para ser simplemente contemplado o interpretado, sino que es un mundo para actuar en él, y sobre él.*”²⁰⁹ Cuando en el mundo cotidiano se trasciende de la interpretación a la praxis, éste mundo pasa de ser mera sucesión de situaciones, de elementos que determinan no sólo dichas situaciones, a ser la estructura ontológica y epistemológica del mundo, la estructura de la experiencia subjetiva del mundo y de la propia biografía, es decir del propio guión de identidad que cada sujeto construye.

²⁰⁶ Riesco Lola. Et. al. *Formación y Empleo*. Ed. Paidós, Barcelona, 1991, p. 31

²⁰⁷ Nicol, Eduardo. *Metafísica*...Op. Cit., p. 147.

²⁰⁸ Idem.

²⁰⁹ Martin Manuel. *La comunicación en la vida cotidiana*. La fenomenología de Alfred Schütz. Ediciones Universidad de Navarra, España, 1993, p. 86.



Se trata por ende de un mundo en donde se tendría que hacer posible la comunicación porque las intersubjetividades están presentes. Aunque necesario de señalar es que el carácter intersubjetivo del mundo de la vida cotidiana viene dado en gran medida por la situación biográfica y espacial que los sujetos hacen en ese mundo cotidiano, como por el acervo de conocimiento que abstraen de su realidad. Si la intersubjetividad no esta presente o cada vez se torna más difícil habría que cuestionar la ubicación espacial que el sujeto esta haciendo en ese mundo cotidiano, el conocimiento que esta abstrayendo a partir de que lo esta abstrayendo y los significados que le están dando a los imaginarios, así como las tradiciones que se encuentran en dicho mundo dado que el mundo de la vida cotidiana es un mundo heredado y por tanto es recibido y experimentado de un modo muy similar al modo en que los otros lo reciben y lo experimentan. – “Sujeto H”- Los del curso de inducción nos dijeron que la pedagogía es una ciencia de la educación y que nuestro campo laboral, es la docencia, nos dijeron como eran los maestros y como podíamos pasar fácilmente sin complicarnos la vida.- Esta herencia a la que aluden forma parte de las tradiciones que siguiendo a Gadamer “*Si forma parte de la esencia de la tradición el que sólo esta en cuanto que haya quien se la apropie, entonces forma parte seguramente de la esencia del hombre, poder romper, criticar y deshacer la tradición.*”²¹⁰

En la esencia de los pedagogos esta la posibilidad de dar ruptura con aquellas tradiciones que lo tradicionalizan como las que la familia otorga de manera distinta a mujeres y a hombres. La familia como la escuela no han sido las únicas que se han encargado de configurar esta parte de la personalidad. El resto de las organizaciones también son necesarias de ser consideradas en la identidad porque estas toman parte y asumen un papel más o menos destacado en su desarrollo, porque en ocasiones sus aportaciones aunque distintas se muestran imposibles de reconciliación esencialmente cuando desencadenan guerras a veces en franca oposición o cuando los enfrentamientos entre ellas desencadenan guerras y profundas crisis personales y colectivas que afectan o limitan la intersubjetividad. Aunque si se considera la organización de la vida cotidiana del sujeto pedagógico veremos que en lo que invierte la mayor cantidad de tiempo es en la escuela, en realidad tiene mayor contacto con sus maestros que con sus padres, contacto incluso de años en donde la variación son sólo los maestros y por tanto las relaciones.

El hogar se ha convertido en un lugar de paso o agrupación de autistas cada cual con su propio rollo, cada cual con su propia vida cibernética, televisiva, formativa, etc. Es en la escuela pese a como ésta se encuentra o se le sabe se encuentra donde el estudiante tiene la oportunidad óptima para estar en relación con los otros, para buscar relaciones cualquiera que sean éstas pero finalmente relaciones. – “Sujeto H”-- Con los cuates del grupo paso mucho tiempo, cada viernes nos vamos a tomar juntos y nos platicamos nuestros problemas, nos decimos de todo, entre semana nos quedamos hasta muy tarde acostados en el pasto a veces sin decir nada. Sin embargo éstas se sancionan cuando se sanciona su plática con los otros, se evita la comunicación, siempre y cuando ésta exprese sólo aspectos a tratar en la clase, el sacrificio acarrea o arrastra incluso la experiencia intelectual y estética compartida entre el maestro y el grupo en pos de cubrir un número determinado de datos impuestos por el programa, de que no se pierda el grado de autoridad o el reconocimiento tanto institucional como social que el docente tiene. Este criterio aparentemente eficientista más que formativo en las relaciones reduce la posibilidad de aprendizaje ya que los contenidos sin configuración estética o vivencial que los revista de un sentido más integral pierden valor, lugar en la memoria y en lo formativo.

²¹⁰ Gadamer, Hans-Georg. Verdad... Op. Cit, p. 20.

Reducido lo formativo existe una reducción de la cultura que ya no se contempla como "...un sistema de auto conservación que cumple ante todo, dos funciones el afirmarse frente a la naturaleza y la organización de las relaciones de los hombres entre sí."²¹¹ La cultura más bien aparece en el escenario haciendo una reducción del ser, fracturando las relaciones y encuentros con los otros y nublando el reconocimiento de ese mundo vital al que se pertenece. El encuentro con los otros no es algo que aparezca en la inmediatez, se busca, desea, imagina, crea. "*El individuo no es un ser que encuentre a los otros en un momento súbito, el descubrimiento de los otros, es la importancia clave, en sentido emocional – cognitivo, en el desarrollo de la conciencia del yo, en cuanto tal.*"²¹² Pero en el presente el descubrimiento, acercamiento o encuentro con los otros comienza a centrarse por las circunstancias cotidianas en hartos momentos súbitos. Luego entonces hay encuentro, descubrimiento, reconocimiento tan súbito como el momento que los da, tan instantáneo que en su instantaneidad no dice más allá de lo que en ese momento de prisa se pudo decir.

Así en el desencuentro o encuentro en donde se dice muy poco y a veces no se dice o sólo hay un breve saludo, el sentido emocional – cognitivo pierde razón de ser frente a las relaciones, pensamientos, lenguajes cotidianos. Encuentros tan súbitos y tan instantáneos que en su inmediatez o instantaneidad gestan la identidad de los otros, así como la identidad particular. La intersubjetividad implica más allá de esos encuentros súbitos e instantáneos porque "*La intersubjetividad es esencialmente apertura.*"²¹³ La intersubjetividad tendría esencialmente que ser pensada como una apertura al otro un otro desconocido que es a partir del reconocimiento de las vivencias que hace experiencias en el lenguaje, pero la intersubjetividad no se ha perdido porque aun con el movimiento de todo lo que se vive y acontece en el entorno cotidiano, los sujetos entablan intersubjetividades con otros sujetos, pero en éstas al menos en su mayoría lo que esta faltando es la apertura al otro, la intersubjetividad se remite a lo necesario, a lo rudimentario, a un saludo o un hasta luego, a obtener la información que se requiere y no más.

En un sentido así la intersubjetividad no se plantea más que como un requisito al cual no se puede eludir o evadir y que por tanto se tiene que ejercer sobre todo cuando en la cotidianidad se vive con los otros. La intersubjetividad en la pedagogía en ocasiones trasciende fuera del aula pero quizá ésta se plantea sólo como para obtener más información, para que el profesor comparta otras experiencias, libros, escritos, etc. Pero son muy pocos los que le dan apertura a los otros, a que hablen, compartan y expongan su vida tal cual la están viviendo. Y tal cual la quieren compartir sin formalismos que medien, sin discursos en donde uno se siente más que los otros sino en una relación de yo y tu comprensiva que haga posible el dialogo. "*La relación privilegiada entre el yo y el tú, se desarrolla en la vida comunitaria. La comunidad no es otra cosa sino la concreción de la racionalidad mutua, como relación de relaciones. En la persona hay mismidad, pero no identidad, soy el mismo pero nunca lo mismo.*"²¹⁴

²¹¹ Habermas, Jürgen. *Conocimiento e Interés*. Taurus Madrid, 1986, p. 273.

²¹² Giddens, Anthony. *Modernidad...* Op. Cit., p. 70.

²¹³ Moreno Fernández, Cesar. *América...* Op. Cit., p.77.

²¹⁴ *Ibidem*, p. 94.

En esas relaciones yo - tu cotidianas en donde la conversación y el diálogo se hacen patentes sin esencia se pretende ser el mismo y en parte hasta se esta consiguiendo para el Estado, los planes, programas, profesores, padres, etc. se trata de que los sujetos sean lo mismo para ello las enseñanzas por demás ahistóricas, los conocimientos que no han pasado de moda porque que un vicio consagrado, como un vicio consagrado se pretenden sean muchas identidades que en ocasiones terminan por serlo.

Los pedagogos no se salvan a esto porque ellos sólo se tienen que adecuar a perfiles de identidad por demás históricos pero diseñados como modelos reciclados para el presente, modelos de identidad que la institución enmarca de acuerdo con las exigencias sociales, perfiles que finalmente cubre a medias y no en todos por ello es que la identidad pedagógica no ha llegado a ser lo mismo para todos quizá por algunas mediaciones, tal vez por los propios sujetos pero no ha llegado a ser lo mismo, todavía hay quien la vive como el eterno retorno, la vive cada día como si fuera la primera vez, es una vivencia en donde cada momento el asombro se hace presente. - "Sujeto H"- Cuando veo lo que hay en pedagogía, las clases y los maestros que me tocaron, te juro que no me dan ganas de venir. Creo que lo que hago por cuenta propia me ha hecho resistir lo que en la mayoría de las clases tengo que padecer es increíble que se hablen de cosas que no son coherentes con la realidad. Ante un asombro así, la mirada se plantea distinta no igual, se descubren nuevas cosas, se imagina y se fantasea otros días con ella a veces un tanto perversos pero sublimes, se incita a encuentros más frecuentes que provoquen incluso la risa, a momentos no planeados, no formales, encuentros en donde el sujeto y la pedagogía son uno mismo y en donde esta presente la intervención.

La Universidad por mucho tiempo quizá desde su génesis ha representado un aparato institucional a través del cual la sociedad se ha encargado de asegurar su reproducción tranquilamente y con el mismo gasto, en ocasiones con menos, pero bajo la misma causa. Su muerte - aparente o real poco ha importado, porque no han herido la voluntad de identidad de repetición o de reproducción de la sociedad, sólo la de la diferencia al no darle apertura dado que de la identidad de la diferencia poco y muy poco se sabe, se escucha, comenta o rumora. Sin embargo para romper el ciclo de la reproducción social del sistema es obvio que no bastaría con suprimir o con desear transformar la Universidad pues incluso se plantea necesario atacar también otras represiones que continúan gestándose como esos mecanismos secretos mediante los cuales pensaría Foucault "...una sociedad transmite su saber, estos mecanismos están todavía en pie, periódicos, televisión, escuelas técnicas y los Institutos todavía más que la Universidad."²¹⁵ Por ello es que una mera transformación de la Universidad no sería suficiente en tanto los mecanismos secretos y en ocasiones ya no tan secretos se presentan rodeando el entorno cotidiano de tal manera que actúan como un todo relación para transmitir saberes similares, como el mismo tipo de diversión, el lenguaje similar, opiniones por demás comunes y el interés hacia el consumismo.

En la pedagogía, los acercamientos a prácticas o a conocimientos diferentes se plantea quizá hasta un tanto radical, fuera de este mundo, innecesario o mera pérdida de tiempo. - "Sujeto H"- No se porque vemos tanta teoría, nos deberían dar en concreto lo que se tiene que hacer, con tantas cosas a medias se entiende lo que se tiene que hacer, por ello tal vez nos dedicamos a poner sólo lo que se piensa le puede agradar al maestro.-

²¹⁵ Foucault Michel. *Microfísica...* Op. Cit., p. 57.

Comentarios que se hacen presentes sobre todo cuando el doble discurso de lo pedagógico plantea que se requiere eficiencia, pero en realidad nada se hace eficiente, se requiere calidad, pero la calidad no esta presente, se requiere que los estudiantes sepan hacer planes y programas, que manejen aspectos importantes para didáctica, capacitación, investigación, pero todo se da como en su sentido medio y medio reciclado, medio comentado, medio entendido y así es como medio se aplican.

Como de igual manera sucede frente a la pretensión de los maestros que buscan otras perspectivas más centradas en la crítica, la hermenéutica, la comprensión, el diálogo, etc. en donde se busca a partir de las lecturas comentadas que los sujetos de pedagogía despierten el pensamiento, construyan su lenguaje, se acerquen a la intervención, pero frente a la propuesta sería, rutinaria, que en ocasiones se torna muy repetitiva, desvinculada de momentos de divertimento más que de diversión que recae en un monólogo más que una conversación porque la participación de los sujetos se queda sólo en el mirar, escuchar y anotar lo que el otro comenta y que se mueve en un juego en donde en ciertas ocasiones, la violencia a lo simbólico, a la subjetividad también se hace presente. Pero en juego lingüístico en donde los autores, el sentido de crítica y de libertad lo ocultan no haciendo obvio lo que en ocasiones no se puede ocultar o negar, pero que termina por evidenciarse cuando se hacen pronunciamientos en contra de propuestas a veces dogmáticas y desvinculadas tanto del presente como de los sujetos y del conocimiento pedagógico cotidiano.

- "Sujeto M"- Cuando le dijimos que no entendíamos se enojó y nos achaco toda la culpa. Dijo que la culpa la teníamos nosotros porque no leíamos, constantemente nos hacía sentir como tontas con sus comentarios. Pronunciamientos que expresan y demandan otras necesidades en donde se tendría que considerar el conocimiento de los sujetos mismos, así como la situación histórica y formativa que los inserta a la carrera de pedagogía y que los lleva a vivir en su cotidianidad. Lo cotidiano es considerado como aquello que "... se nos aparece vacío y cuanto más rutinario, discurre tanto más nos aburre. Corremos detrás de una vida no asumida, y por lo mismo ficticia, huyendo de nosotros mismos." ²¹⁶El aburrimiento es experimentado cuando no se tiene gusto por nada y se siente cierto vacío, cuando se piensa que se vive y no pasa nada. La carencia de interés es una nota fundamental del aburrimiento.

Porque todo lo que se hace o puede hacerse se aparece se aparece de alguna manera como carente de finalidad y por lo mismo sin sentido. El aburrimiento como fenómeno social está fuertemente marcado por la conciencia de que siempre es necesario tener que hacer algo precisamente para no aburrirse. Pero aunque se este siempre haciendo algo el aburrimiento esta presente. En la pedagogía siempre se esta haciendo algo y sin embargo aburre tal vez porque quienes la comunican en su mayoría no tienen gusto por nada de lo que en ella hay y porque en su vida diaria sienten ese vacío de que en ella y con ella no pasa nada - se piensa como algo dado, terminado, como algo absoluto de lo que ya no hay más que decir- en esa carencia de interés que es transmitida de generación en generación como una epidemia se evidencia el gran aburrimiento que tienen muchos de los profesores por hacer y decir siempre lo mismo.

²¹⁶ Plather E. Ilse. El estrés del tiempo. un sufrimiento contemporáneo y su terapia. Ed. Herder. Barcelona. 1995. p. 55.

Hasta con los mismos ejemplos, es un aburrimiento en el que se co-implica a los estudiantes que se aburren de lo mismo del mismo aburrimiento que aburre a los profesores, es un aburrimiento compartido en donde lo que se hace aparece carente de finalidad y sentido y si el sentido tiene un vector epistemológico aquí ya se sabe de ante mano a donde se va a llegar y nada más se va corroborar que se llegue y a experimentar que se haya llegado bien.

El gusto al que se alude siguiendo a Gadamer "...es algo que hay que tener; uno no puede hacerse demostrar, ni tampoco suplirlo por imitación. El gusto se define prácticamente como el hecho de sentirse herido por lo que le repugna, y de evitarlo como una amenaza de ofensa. Por lo tanto, el concepto de "mal gusto", no es en origen el fenómeno contrario al buen gusto. Al contrario su opuesto es "no tener gusto". El buen gusto es una sensibilidad que evita tan naturalmente lo chocante que su reacción resulta completamente incomprensible para el que carece de gusto."²¹⁷ El gusto para la lectura, la escritura, la elección y acción de cualquier actividad cotidiana es algo que se tiene que tener, trabajar en tanto formación y no imitación o mera demostración. – "Sujeto H" - Me parece que con el plan de estudios todos quieren hablar de formación, como lo hace Verónica Mata o Gerardo Meneses, a veces sin saber porque, lo hacen como mera imitación, pero además como una mala imitación. Cuando el gusto se presenta por imitación, por moda, porque así esta establecido en el orden simbólico, porque la gran mayoría lo hace, lo ve, lo escucha, trasciende del gusto a su contrario, que es no tener gusto, el kitsch.

Cuando en pedagogía se utiliza un concepto y éste se hace moda o imitación, éste se hace kitsch como ha sucedido con el de tecnología educativa, positivismo, hermenéutica y el kitsch de ahora se torna "formación", hay imitación por lo que algunos profesores hablan o dicen de ella, por lo que otros hacen en la práctica, por las lecturas de ciertos profesores o porque como moda se escucha no sólo en el aula sino en los pasillos y en las pláticas o charlas de los estudiantes de pedagogía, pero se trata de una moda o de mera imitación que revela que aunque mucho se habla de él se le ve incluso tan importante pero no se le conoce quizá sólo de oídas, de algunas lecturas bagas que se han hecho en alguno de los recorridos a casa, de aquellas ideas a las que hacen referencia ciertos profesores porque el nuevo plan así se los plantea, porque se han dado a la tarea de leer un poco más o porque sólo siguen con la moda o imitación de lo que otros dicen como es el caso de Occidente, aunque en Occidente se reconoce el sentido humano que le asigna a la formación es preciso señalar que a veces la imitación, copia, fotocopia de lo que como moda se genera en Occidente no genera más que situaciones confusas para quien las introduce en el mundo pedagógico como para quien las recibe porque la reflexión y la comprensión de lo que ocurre en las prácticas discursivas del presente de los mexicanos en donde se hace objetivo ello no están presentes.

Lo curioso es que cuando a los sujetos de pedagogía se les enfrenta a la pregunta de esos kitsches que muchos usan y portan las nociones vagas quizá hasta un tanto confusas no se hacen esperar las inseguridades. Los olvidos repentinos, los silencios, los eclecticismos de frases escuchadas o de frases mal fusiladas de autores que en ocasiones no se recuerdan, se toman problema en tanto los argumentos teóricos son reducidos en el lenguaje a meras opiniones, el problema no es que repitan todo lo que llega a su pensamiento en dicho nivel sino que no haya un momento de reflexión y comprensión frente a su lenguaje, frente a lo que éste está comunicando a los otros.

²¹⁷ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y...* Op. Cit., p. 68.

La importancia de que la reflexión y la comprensión estén presentes en los sujetos no es porque éstas lo decoren mejor en su distinción frente a los otros animales sino porque son parte importante para que esté presente en los sujetos el buen gusto en su formación pues estas tienen la tarea de acuerdo con Gadamer de "saber adaptar las exigencias de la moda al propio buen gusto al mantener la medida dentro de la moda, al no seguir a ciegas sus exigencias cambiantes y el mantener siempre en acción al propio juicio. Un fenómeno muy estrechamente vinculado con el gusto es la moda. El concepto de la moda, se trata de una forma susceptible de cambiar (modus).. Lo que es puro asunto de la moda no contiene otra norma que la impuesta por el hacer el lazo del mundo."²¹⁸ La moda por sí sola no se plantea más que como una norma a la que se sigue consciente o inconscientemente.- "Sujeto H"- Siento como que el que no habla de formación no esta en lo actual en pedagogía. Pero La idea yo no creo que sea hablar de formación sino saber porque se habla y como a través de ella se llega a la práctica. Pero cuando a la moda se vincula el buen gusto, la medida y el sentido se hacen presentes frente a esos caminos ciegos que claman diversas exigencias para los sujetos en lo cotidiano.

Es en la vida cotidiana en donde los sujetos se objetivan en numerosas formas. Pues de acuerdo a la dimensión del mundo que los sujetos tienen será la formación de sí. De ahí que en la formación tengan razón de ser todas esas experiencias personales que comunican el mundo personal y que objetivan el ser cuando éste se ha apropiado ya de ese mundo. En él, las capacidades, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con las cuales los sujetos trascienden su ambiente, en realidad son apropiaciones que se hacen en el curso de la vida cotidiana en donde la formación del mundo y la formación de sí, coinciden. En el centro del descubrimiento del mundo - diría Agnes Heller - "se encuentra siempre su propio yo...Y la conciencia del yo aparece simultáneamente a la conciencia del mundo."²¹⁹ La apropiación del mundo implica entonces la apropiación de una comunidad y de la conciencia que se tenga de esa comunidad.

Así, el estudio, el trabajo, las relaciones y todo aquello que haya sido enajenado invierte esa relación de manera que los sujetos no se caracterizan por ser del todo conscientes de su actividad vital, de su esencia y de su existencia sino por pasar inadvertidos e importantes a esta en esa situación no todos los sujetos tienen como motivación la voluntad de plasmar su propio mundo y a sí mismos. En esa no necesidad no se hace más que evidente que las formas de actividad de la vida cotidiana son mucho más afines a la pasividad que a la actividad. Es como si se tratara de vivir de tal modo que los sujetos sólo se "adaptarán" al mundo en el que han nacido no asumiendo frente a él una actitud individual, autónoma, es decir, una actitud activa en la que se objetivase la totalidad de la persona y en la que se elaborara una relación consciente hacia la genericidad. Pareciera ser que los sujetos quisieran encontrar su puesto en el mundo.

Pero sin aspirar ni a la felicidad como acostumbrada estaba a decir la ética en el espíritu del pensamiento cotidiano ni a una vida de sentido para ellos. Los rasgos comunes del pensamiento que se manifiestan así en las diversas formas de actividad de la vida cotidiana derivan más simplemente de la cotidianidad. Las patologías, las esquizofrenias, las depresiones formativas, los narcisismos, los individualismos son parte entonces de las manifestaciones que derivan de esa cotidianidad.

²¹⁸ Ibidem, p. 68.

²¹⁹ Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones península, 1977, Barcelona, p. 36.

TESIS CON
FALLA DE COPIEN

No se torna extraño entonces reconocer que tanto el mínimo esfuerzo como el mínimo pensamiento, lenguaje inventivo y el mínimo tiempo sean como de la misma importancia "Según la teoría de la comodidad (Curtius) el lenguaje funciona siempre del modo más económico posible."²²⁰ Se trata de una comodidad que sólo adquiere sentido en el contexto, en la cotidianeidad, en la que es expresado. El lenguaje que transita en lo cotidiano constituye una parte muy importante en la homogeneidad y en el pensamiento cotidiano pues es el medio que en su tránsito de sujeto a sujeto homogeneiza lo heterogéneo cuando éste ya ha sido homogeneizado, cuando no en su tránsito le otorga la posibilidad a los sujetos de reflexionar y establecer rupturas con esa pensamiento que se ha cotidianizado o postcotidianizado.

La vida cotidiana no puede hacer homogéneos a todos los sujetos en tanto sean ellos los que la hagan ser porque mientras haya sujetos en relación con otros, en proyecto de una identidad cuyo vector epistemológico sea la diferencia, la heterogeneidad estará presente en lucha permanente contra lo más homogéneo, en lucha contra sí misma para no ser vencida por los pensamientos que hacen de lo cotidiano un entorno común e igual en un continuo proceso de reproducción de las esferas y objetivaciones homogéneas que le exigen a los sujetos sin la conciencia plena de ello categóricamente la homogeneización.

La homogeneización para el sistema de poder lo tenga quien lo tenga ha obstaculizado - aunque paradójicamente también ha posibilitado otras vertientes.- ha prohibido e invalidado discursos y saberes en un porcentaje alto lo que ha mostrado que el poder no solamente esta en las instancias superiores de la censura pues éste se hunde más profundamente más sutilmente en toda la malla de la sociedad transitando del consciente al inconsciente, pero es un tránsito que no puede ser considerado desde una mirada ingenua por la complejidad en la que enmarca tanto al consciente como al inconsciente y tal vez por ello Foucault suponía que "es posible que sea más difícil destapar el secreto, que el inconsciente."²²¹ Porque el inconsciente oculta hasta aquello que ni el secreto puede ocultar aquello que el secreto puede decir fácilmente, aquello que en él es obvio y no puede negar, no decirlo lo ahoga en cambio el inconsciente puede guardar un silencio hasta contra sí mismo, un silencio contra el mismo silencio que no da apertura ni espacio para destaparlos, para hacerlo hablar y decir aquello que muy bien ha aprendido a ocultar.

Un silencio que en lo cotidiano se articula a la vivencia en lo sincrónico, en el simulacro y en la no existencia de proyectos globales que se piensa tiene como trasfondo importante la negación de esa ontología desarticuladora del todo, de la realidad que en supuesto común, en las concepciones de todos los días y en las teorías modernas se le atribuiría a las crisis de los grandes discursos y a la síntesis del relativismo epistemológico que se fue acumulando desde los sesenta. Ello si se parte de que "La epistemología es un análisis, una reflexión, una forma de racionalidad, una forma de pensar en algo, una crítica, una indagación referente al conocimiento."²²²

²²⁰ Ibidem, p. 266.

²²¹ Foucault, Michel. *Microfísica...* Op. Cit., p. 84.

²²² Arévalo Fernández, Justino. En. *Epistémica*. La querrela por el saber. Lucerna Diogenes, 1999, Angelito editores, p. 53.

En el presente parece que lo que esta haciendo falta es vivir en lo cotidiano la epistemología como una forma de vida esencialmente cuando la identidad y la pedagogía como proyecto se construyen en las prácticas cotidianas, cuando los sujetos se crean y recrean ahí, pero es un hecho que la epistemología no se plantea importante. – “Sujeto H”- No se que caso tenga hablar de epistemología - Porque los pedagogos tenemos que llevar todo un semestre Epistemología, que caso tiene cuando sólo se repiten lecturas y no nos dicen para que sirve. No es ni por tanto necesaria cuando frente a ella se encuentra el sin sentido común que cada día se torna más cotidiano. Es un sin sentido para el cual de aquel saber que en sí mismo tenía el carácter y la pasión por el saber no se escucha mucho cuando la novedad parece estar en las prescripciones, en los usos y en las normas sociales.

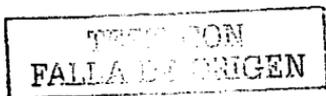
Para qué recurrir entonces a la epistémé si está ya no es tan necesaria - se puede pensar – si hay cosas mejores en las que el pensamiento puede estar o no estar. Se trata incluso de un pensamiento que muestra en sí mismo cierto alivio de no platicar, de no intimidar, de no articularse a la epistémé que se plantea “*como un saber sobre una cosa en relación con otras cosas, en donde conocer un fenómeno en el plano de la epistémé no significa simplemente poder reaccionar ante él, sino conocer la conexión que lo liga a otros fenómenos.*”²²³ Desde el plano de la epistémé, el pensamiento estaría de cierta manera obligado a conocer la conexión que lo liga a otros fenómenos y que lo está formando como tal. Los pedagogos también estarían obligados a dar lectura de su mundo y a su ser como especificidad histórica en ese todo relación desde la epistemología. Esencialmente cuando la identidad para ese mundo cotidiano tiene un carnet que la sociedad le ha dado como condición de existencia, pues pareciera ser que los sujetos sólo son, en tanto poseen dicho carnet, se trata de un carnet que incluye los documentos de identificación y localización que no son más que regímenes que hacen visible a los sujetos, ante aquella mirada controladora pues estos revelan quien es quien, donde y como se encuentran lo que hace más fácil la vigilancia y la predicción de la conducta.

Dado que se plantean como medios a partir de los cuales se pretende reordenar los espacios y las actividades que en ellos se realizan trastocando las relaciones y las mediaciones para individualizar a los sujetos, disciplinar sus cuerpos y uniformar sus pensamientos en diversidad de sentidos. Los sentidos se aprehenden a través de los imaginarios que desde la colectividad designan la identidad cuando elaboran una representación de la misma. Ello marca la distribución de los papeles y las posiciones sociales, designa la identidad colectiva, define relaciones con los otros, conserva y modela los recuerdos pasados y delinea pensamientos y lenguajes tratando de mantenerlos en esa mezcla heterogénea, ambigua y compleja que caracteriza al cóctel subjetivo contemporáneo.

Es un cóctel que en la apariencia ha pretendido atraer la mirada, el pensamiento, el lenguaje y el ser a sus relatos cotidianos, la atracción siguiendo a Foucault es aquella que “*tiene como correlato necesario la negligencia. De una a otra, las relaciones son complejas, para poder ser atraído, el hombre debe ser negligente, de una negligencia esencial que no concede ninguna importancia a aquello que esta haciendo.*”²²⁴

²²³ Heller, Agnes. *Sociología ...* Op. Cit., p. 344.

²²⁴ Foucault, Michel. *Microfísica...* Op. Cit., p. 35.



La atracción entonces desde la mirada de Foucault no se da sino está presente ese correlato necesario que es la negligencia, aquella que le concede poca importancia a lo que se hace. – “Sujeto M”- Que caso tiene aportar algo más en pedagogía si los que no lo hacen pasan con buenas calificaciones. Partiendo de ello se puede pensar que la atracción de la televisión, del Internet, del chat y otra más, establecen relaciones sumamente complejas con ese porcentaje de negligencia que se tiene y no sólo en el quehacer pedagógico en el aula pues ello se expresa en todo el mundo vital. Mundo en donde las creencias se han confundido con la realidad misma pues han constituido parte importante de la vida dado que ellas ponen delante lo que se piensa como real. – “Sujeto H” - Cuando entre a la carrera pense que el pedagogo sólo podía trabajar como profesor de preescolar, no imaginaba otros espacios en donde ahora se que lo puede hacer.

De ahí que Ortega y Gasset precisan “ *que toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cual sea el sistema de creencias auténticas. En ellas nos vivimos, nos movemos y somos.*”²²⁵ Habitan tanto en los sujetos que hacen que estos se llenen de ideas, de tradiciones, - como la tradición del curso de inducción - de creencias, de fervores y de rencores para que en el régimen cultural de vida se opine de cualquier cosa. El presente se plantea así, como un tiempo presuntuoso que de la creación no ha hecho más que fomentar la pereza. “ *La pereza es pudor. Soñar es crear, y crear es trabajar. El trabajador se remanga la camisa y desnuda su pecho velludo delante de todos. La pereza trabaja ocultamente, en donde nadie puede verla. Es la virgen que desabrocha lentamente su corsé, bajando los párpados para no verse desvestida en el espejo. Dejadle que viva para que pueda expresar en forma artística la vida, dejadle que goce y que padezca, para que esos placeres y esos sufrimientos revistan luego la forma inmortal. No le exijáis, sobre todo, que lance sus ideas a medio vestir. Lo que llamáis pereza, es el pudor, lo que llamáis ociosidad, es el trabajo latente.*”²²⁶

El pudor de los pedagogos se refleja en su pereza hacia la pedagogía, en sus lecturas, comentarios, trabajos, en su no querer soñar para crear y recrear la pedagogía porque ello implicaría trabajo que no están dispuestos a invertir. Pedagogos que transitan frente a seres extraños, incomprensidos, solos y como de otro mundo y que son tan pocos y que cada vez escasean más, pero que se exponen en esos momentos inesperados exponiendo con ello el interés latente y la inconformidad por lo que cotidianamente se les presenta y no sólo en el aula. Son quienes después de un sueño han imaginado otro ámbito pedagógico y lo construyen haciéndoselos ver a los otros. – “Sujeto M” - Formarme ha implicado alejarme de mis compañeras que se conforman con lo que se les da, aunque por momentos he sentido que soy demasiado extraña para los demás, que me ven incluso como rara. Pese a las molestias generadas, a las malas caras, a los comentarios absurdos y huecos, como los pensamientos de quienes hacen dichos comentarios, a las desilusiones generadas, a las soledades padecidas, por ser tan extraña en un ámbito ya más que común y por hacer acto de presencia frente a meras presencias en un mundo vital que ha terminado por cotidianizarse, cotidianizando pensamientos, lenguajes e identidades. La cotidianidad²²⁷ es como la repetición de lo mismo, el eterno retorno, sería como la ruptura ante todo lo cotidiano.

²²⁵ Ortega y Gasset, José. *Ideas y...* OP. Cit., p. 24.

²²⁶ Gutiérrez, Nájera Manuel. *Divagaciones...* Op. Cit., p. 112.

²²⁷ Plather E. Ilse. En su libro: *El estrés del tiempo...* Op. Cit., precisa como lo cotidiano no tiene todavía una historia demasiado larga antes de 1760, pues nos aparece en Alemán la expresión Altag “cotidiano” que es lo que se repite habitualmente cada día.

2.3. SUJETO NO REAL Y DESCONOCIDO PARA LA OTREDAD EN UN ÁMBITO PEDAGÓGICO.

La razón que había desvanecido los mitos en el mundo destruyó horizontes y dejó al hombre vacío y carente de rumbo, la ciencia que había aspirado a someter la naturaleza tuvo éxito pero subyugó también al ser humano, la libertad que había sido la promesa y la premisa de la razón y de la ciencia se desvió hacia el formalismo vacío o hacia la franca barbarie. En qué momento se permitió esto si ante todo la razón decía Hegel" *...es conciencia.*"²²⁸ Y el sujeto es un ser de razón pero ante todo es un sujeto de conciencia y en la conciencia el pensamiento cobra intimidad como el lenguaje lo hace en el pensamiento. Se trata de una intimidad compartida y necesaria. Intimidad que se vació y se hizo carente de sentido cuando en el sujeto se destruyó y se desvaneció su razón y cuando su lado humano se subyugó a los preceptos de la ciencia.

El positivismo no sólo trajo dichos preceptos sino que de manera importante trabajó arduamente para que la apariencia, aquello que se presenta ante la mirada ingenua, no escondiera el núcleo del ser auténtico, sino más bien para que la apariencia fuera la que le otorgara el único fundamento al ser, de ese modo el positivismo conquistaría una hegemonía indiscutida sobre el mundo. Al mismo tiempo perseguiría la hegemonía sobre el pensamiento en tanto la pretensión sería *"La igualación teórica de esencia y apariencia que corre parejo con la pérdida de lo subjetivo. Junto con la aptitud para el sufrimiento y la felicidad, los cognoscentes pierden la capacidad primaria para separar lo esencial de lo inmenesencial, sin que ninguno sepa realmente cual es la causa y cual es el efecto. El impulso inquebrantable de verificar es pertinente frente al riesgo del error, es uno de los síntomas de la conciencia regresiva. Ningún modo marginado perturbo al hombre rústico, éste comprará con felicidad lo que de obvio le venderá en palabras o en silencio. El positivismo deviene ideología al eliminar en primer lugar la categoría objetiva de esencia y entonces consecuentemente, el compromiso con lo esencial."*²²⁹

Esencia y apariencia pretendieron ser igualadas, esa ha sido una pretensión con alto costo para la esencia que es la que le da razón de ser a los sujetos y para las subjetividades que perdieron claridad por lo que son y por lo que les es esencial. Lo esencial para algunos pedagogos no ha dejado de ser las técnicas, las dinámicas, los test y ese impulso inquebrantable por verificar, comprobar como esos viejos síntomas de conciencia regresiva a lo que le funciona bien, a las seguridades. - "Sujeto M" - Algunas compañeras quieren que les den la receta para el conocimiento, esperan que les digan paso a paso lo que tienen que hacer- Y la esencia se plantea en algunos como aquella que solapa la simulación que hacen de sí. Así fue como uno de los resultados trascendentales de aquella ilustración y de ese positivismo progresista, anunciarían en el presente el anonimato del sujeto en un contexto que comenzaría a descontextualizarlo. Pues en él existe una interrelación entre la cultura y los diferentes momentos de la vida de un sujeto que pueden lesionar los distintos aspectos y capas de la subjetividad, los cuales permiten la construcción de los diferentes campos de la identidad y las características de esta.

²²⁸ Friedman, George. *La filosofía política de la escuela de Frankfurt*. Fondo de Cultura Económica, México, 1996, p. 120.

²²⁹ *Ibidem*, p. 125.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Dado que la identidad se plantea como aquella apropiación compleja y contradictoria que hace que el sujeto en su propia subjetividad de la imagen de sí mismo, en su relación con la otredad a partir del contexto o ámbito cultural en el cual se encuentra inmerso. Apropiación que sin lugar a dudas se muestra por demás dinámica, compleja y esencialmente contradictoria, como lo es la misma realidad que se concreta en lo cotidiano. En lo cotidiano se piensa en la crisis, en los problemas económicos, en las situaciones conflictivas con los indígenas, con los profesores, que de cierta manera, se les ha pensado o se les ha creído como los grandes problemas que caracterizan el entorno, pero poco es lo que se dice por los problemas que atraviesa el sujeto y que tienen que ver con el debilitamiento y la distorsión del raciocinio. Padece una crisis más fuerte, la crisis de intimidad, de la conciencia, del pensamiento y del lenguaje que no sólo se encuentran divididos sino que el tiempo los está debilitando.

Es una debilidad que comienza a ser satisfecha con cualquier alimento que se tenga a la mano o al que se tenga acceso y que finalmente están llevando a los sujetos a vivir extrovertidos en lo de afuera, fugiéndose de su yo auténtico y aturdiéndonos con el vocerío de los instrumentos de disipación que se encuentran al rededor. De ahí que aunque se tenga más información que en otras épocas, hay una creciente indiferencia crítica, tanto que pareciera que ya no importa pensar y saber sino vivir y ser eficiente. En el contexto no se requiere gente que hable bonito sino que sepan hacer algo.-

El punto de partida de toda indagación cotidiana tendrían que ser las preguntas básicas del ser ¿Qué sabemos sobre lo que somos?, ¿Qué sobre lo que podemos ser?, ¿Cuál es nuestra relación con el mundo vital y cual es nuestra relación con el mundo pedagógico?. De ahí pasaremos necesariamente a las interrogantes sobre el conocimiento, interrogantes necesarias sobre todo cuando la pregunta es por la pedagogía y por todo lo que ésta conlleva. Las preguntas por los sujetos en lo cotidiano es porque lo propio del ente – diría Heidegger – “*es ser en el mundo*”.²³⁰ Pero el ser no es algo que se de una vez por todas como algo concluido, es algo que como en el caso de las teorías – haciendo una analogía – se tiene que construir y reconstruir en tanto haya una interpretación comprensiva de su ser en el mundo. El yo soy alude a la existencia como el yo pienso a la conciencia. – “Sujeto H” – Yo creo que la identidad se da en la medida que tengo conciencia de ella, y es un trabajo que corresponde hacer a cada uno en relación con los otros. Esta es una relación importante para la conciencia.²³¹

²³⁰ Fullat. Antropología... Op. Cit. p. 23.

²³¹ El español Luis Ruiz de Gagegui en su libro *Cibernética de lo humano*, tal cual lo cita Gervilla, Enrique, en *Valores del Cuerpo Educando*. Antropología del cuerpo educando. Ed. Herder, Barcelona, 2001. Se plantea un tanto radical cuando sostiene la doble homología mente – cerebro y cerebro máquina. Para él, la conciencia no es algo exclusivo del hombre pues supone que las máquinas serán en cierto modo conscientes, en el sentido que podrán saber lo que quieren hacer y porque lo quieren hacer. Con ello plantea un tipo de autoconciencia artificial que piensa alcanzara también la cualidad de la subjetividad. Indudablemente que para decir lo que dice, es necesario ubicarlo antes que nada en el monismo fiscalista, postura desde la cual se considera que no es privativo del hombre, ni el discurso racional, ni la aptitud para el aprendizaje, ni la autoconciencia, ni la subjetividad. Todo ello se supone considera puede serlo también de la máquina. El hombre desde esta perspectiva pasa a ser sólo una fase estacional frente a la máquina – sujeto. Desde esta visión por demás tan reducida no se esta contemplando, ni considerando en su mínima expresión que los sujetos son seres de ética, de afecto, de libertad y de cuerpo, lo que entre otras cosas les da humanidad, que cuando se pierde no hay otra cosa más que una pérdida del sujeto con su intimidad, intimidad sin la cual queda paralizado y reducido a una tecnociencia. La máquina nunca tendrá esa intimidad porque lo humano no forma parte de ella, ella pertenece a la tecnociencia, como los pensamientos de quienes suponen que la máquina puede tener una conciencia artificial, pensamientos que pertenecen más a la tecnociencia que a lo humano.

La cual queda integrada en el movimiento de trascendencia que tiene la existencia, porque el sujeto en lugar de quedar referido a sí mismo, queda abierto a lo otro y al sentido. Se piensa que el hombre sólo se pregunta por el sentido " en la medida que percibe la totalidad del tiempo, incluido el porvenir."²³² El sentido se hace presente sólo cuando el ser en el mundo se comprende, comprende a los otros y comprende ese mundo en una totalidad articuladora.

Por tal razón es que la exigencia Gnoseológica central alrededor de los sujetos no puede ser otra más que la historicidad, la que definida, " implica elevar sus premisas básicas de tiempo y espacio para la ubicación de los acontecimientos en momentos específicos, al plano del despliegue de esos momentos en el marco de trayectorias posibles de sentido. Ya que enfoca el análisis al modo como ese movimiento está dado por la articulación de diferentes planos espaciales y ejes temporales que conforman el presente de los sujetos sociales."²³³ Los sujetos en esos planos espaciales se inscriben en un tiempo transindividual y en una problemática generacional que los hace partícipes de una historia colectiva, pero también están atravesados por deseos y fantasías que los ubican como seres singulares con una biología personal, con un texto particular, que a su vez participa en la creación de un imaginario social y de la subjetividad la cual puede girar en dos sentidos, por un lado se le puede pensar como un elemento que aglutina y que hace más homogéneo, lo homogéneo y por otro como un elemento que puede entablar discontinuidades o rupturas pues expresa tiempos y espacios en donde los afectos y los intereses no pueden ser determinados, aunque estén siendo enmarcados.

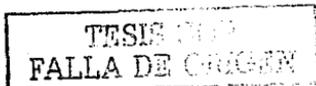
Se trata de un marco, a partir del cual " el sujeto aliena su subjetividad a los proyectos de otros y desplaza la realización de sus propios ideales, estaríamos frente a un sujeto sombra pensado por otros y no pensante que nos remitiría a la formulación de la desaparición del sujeto."²³⁴ Cuando los pedagogos se alienan a la ideología de otro abandonando su propio proyecto a ideales identificatorios y con ello abandonando la posibilidad de proyectarse en un tiempo futuro.- "Sujeto M"- Mis papas querían que yo estudiara pedagogía porque ellos son maestros y aquí estoy aunque no me guste del todo. Modelos identificatorios en provecho de una idealización masiva, de un proyecto supuestamente ya realizado por otros que excluyen en el imaginario la duda y el conflicto y que los excluyen para preservar la exclusión y la eliminación de toda actividad de pensamiento y reflexión que les permitirían diferenciarse y que sólo los colocan y les permiten quedarse en la repetición, memorización y en retomar como eco lo ya pensado por otros, un eco que remite a la desaparición del sujeto pedagógico frente a sí y frente a los otros, unos otros que no reconocen porque tampoco están siendo reconocidos.

Y si algo precisa el reconocimiento de los otros es la incorporación del otro al sí mismo, así como la confrontación psíquica entre esta primera imagen de sí mismo, el yo ideal y la imagen que el sujeto va construyendo en sus juegos identificatorios con el otro, de ahí la importancia de los otros porque con los otros se va construyendo y reconstruyendo la identidad de los sujetos. - "Sujeto H"- Cuando terminan nuestras clases nos reunimos en el pasto y ahí platicamos de todo, nos ayudamos, nos motivamos, transitamos lecturas, libros y todo aquello que nos pueda ayudar a mejorar nuestra formación.

²³² Fullat, Antropología... Op. Cit., p. 64.

²³³ Zemelman, Hugo, León, Emma. - (Coords). *Subjetividad* ...Op. Cit., p. 53.

²³⁴ Garza Enrique. De la. *Ibidem*, p. 98.



El sentido de la identidad, se encuentra estrechamente ligado con tres grandes tipos de personalidad, la que dirige la tradición, la dirigida por el interior y la personalidad dirigida por los otros. Con esas tres direcciones, los alumnos llegan a la escuela bajo la etiqueta de la "formación" o de la "educación", se preparan para encontrar su lugar en el mundo, tienen que desarrollar su personalidad y tomar plena posesión de sí mismos. Aunque en sus equipajes porten el signo de las contradicciones actuales y un repertorio de actitudes que los hace depositarios de las tradiciones que los dirigen.

Tradiciones como la de Occidente que emana importantes significados humanos necesarios de ser reconocidos pues se le piensa como el gestador del humanismo dado que se considera que en él se encuentra la teoría del sujeto " *por esto el Occidente rechaza con tanto encarnizamiento todo lo que puede hacer saltar este cerrojo. Y este cerrojo puede ser atacado de dos maneras. Ya sea por un des - sometimiento de la voluntad de poder (es decir por la lucha política en tanto que lucha de clase) ya sea por un trabajo de destrucción del sujeto, como pseudo - soberano, es decir mediante el ataque cultural, su presión de tabús, de limitaciones y de separaciones sexuales, práctica de la existencia comunitaria, desinhibición respecto a la droga, ruptura de todas las prohibiciones y de todas las condenas, mediante las que se reconstruye y se reconduce la individualidad normativa.*"²³⁵

El corazón del humanismo que es el sujeto mismo, ha sido atacado con grado alto de mortalidad pues se le ha hecho una herida por demás profunda en el corazón, la bala de aquel disparo generado con el pensamiento tecnocrático de la modernidad lesiono la voluntad de poder y la cultura, la atención no fue inmediata por lo que se genero una infección que ha sido atendida con pequeños remedios pero después de que ésta ha crecido e infectado el pensamiento, la conciencia, el lenguaje y al ser mismo en el presente.

Por tal razón es que desde aquello que se gesto en Europa a partir de la modernidad no plantearía tanta extrañeza o asombro como se esperaba en el presente respecto a que el sujeto como la otredad que incluso también es ese otro quedaran reducidos a ser sólo idea, objeto, un otro cosificado, alienado en la colectividad. Colectividad en donde se busco la explayación de aquel solitario ego que proponía la colectividad europea, pues en ésta se proponía la yuxtaposición de yos, para no hacer de los sujetos más que manadas incomunicadas e incomunicables que se manifiestan de muchas formas, en el yo invento al otro, yo conquisto a estos bárbaros, yo evangelizo a estos infieles, yo formo a estos estudiantes etc.

En tendencias así, parece que se valora más el tener que el ser, lo que ha dado pie a una serie de carencias de ideales y pérdida de muchas esperanzas que se articulan a una marcada inclinación hacia el individualismo y un auge impresionante hacia la momentaneidad que no genera más que un retorno hacia los comienzos pero como si nada estuviese ocurriendo en la historia, como si todo cuanto hubiese ocurrido no hubiese sido más que algo de lo que es preciso olvidar.

²³⁵ Foucault, Michel. *Microfísica...* Op. Cit., p. 34.

Como el olvido del ser, porque certeramente dijo en algún momento reflexivo Foucault que *“Nosotros los que conocemos, somos desconocidos para nosotros mismos. Hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores, y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias en las que aquellas surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron, un conocimiento que hasta ahora no ha existido, ni tampoco se lo ha ni tan siquiera deseado. Se tomaba el valor de esos valores como algo dado, real y efectivo, situado más allá de toda duda.”*²³⁶ Los sujetos de pedagogía aquellos condenados a conocer se muestran sin embargo rodeados de conocimientos que los hacen desconocidos de sí mismos y de la pedagogía, algo un tanto paradójico pero real y en donde parece que lo que les está faltando es el poner en entredicho los valores que los valoran, los conocimientos que conocen y a los otros que dicen que los conocen, lo que se torna difícil sobre todo cuando los acercamientos al conocimiento son a través de la fotocopia o del escáner, conocimientos que son archivados en la antología dependiendo el semestre en el que se encuentran, los autores que se ven y los profesores que se tienen.

Conocimientos que incluso mínimamente son planteados desde su génesis con las condiciones de posibilidad y las circunstancias que les dan razón de ser, tal vez porque el origen se desconoce, porque no se considera importante trabajarlo, porque abarcaría tiempo que no se tiene en el programa y por una serie de situaciones más ya harto conocidas que finalmente no sitúan a los sujetos más allá de la duda, de aquello que se ha valorado como necesario de ser conocido y reconocido y que se da como algo terminado, concluido, etc. aquello que el sujeto reproduce y transmite de generación en generación en donde quiera que se encuentre - el curso de inducción como infinidad de cosas, ratifican lo expuesto.- basta lanzar una mirada a lo pedagógico - diría Nietzsche - para no espantarse de lo que hay en él o de lo que cada día en él se realiza. Un lugar en donde lo que está faltando - precisaría Foucault- es el quehacer pedagógico de *“Una ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad a través de la cual nos constituimos en sujetos de conocimiento.”*²³⁷

La reflexión, la conciencia, son convocatorias importantes que en la pedagogía tendrían que estar presentes, que todo plan, programa, profesor, alumno, tendrían que considerar para recuperar la ontología histórica, el conocimiento de sí en el mundo y con los otros, más que la antología histórica que desde la infancia perdura como elaboración de copias fotostáticas que más tarde serán quemadas y desaparecidas o archivadas por la amnesia histórica, amnesia histórica en donde incluso la pedagogía, la identidad, el pensamiento y el lenguaje han pasado a ser para los pedagogos parte de conocimientos fotocopiados. La fotocopia e incluso ahora el escáner en donde se pasan ciertos conocimientos al pensamiento, ciertas teorías, ciertos autores que más tarde se acomodan al gusto de cada pedagogo para decir lo que se pueda decir, para vincular un autor con otro sin tener claridad de lo que cada uno plantea y de las posturas epistemológicas que tanto uno como el otro asumen, pues la intención no es el conocimiento sino traspasar información al pensamiento, este es un tránsito que por lo rutinario termina por ser olvidado así como también la repetición y la reproducción que proyectan como parte de lo que durante cuatro años y como forma de vida se hace en pedagogía con los sujetos.

²³⁶ Foucault, Michel. *Hermeneutica* ... Op. Cit., p. 308.

²³⁷ *Ibidem*, p. 305.

Y si en el entorno pedagógico no se presenta algo distinto cada día es quizá porque los sujetos no lo quieren debido a que *"El problema de la libertad concierne a lo que somos, a lo que hacemos, y a como nos percibimos, y tiene que ver directamente con nuestros comportamientos y sentimientos."*²³⁸ Por ende, la identidad pedagógica concierne a lo que los sujetos quieren ser, pero esta se encuentra mediada por el logos, los conocimientos y los otros en donde la mediación discretamente y a veces un tanto en silencio asume esa libertad a la que le concierne decir lo que somos. - "Sujeto M" - Yo creo que cada uno decide lo que quiere y como lo quiere ser, los otros influyen pero no determinan lo que se puede ser, como nos podemos percibir y por ende como comportar.

Mediaciones que no se pueden evadir, ni omitir porque van conformando en un todo relación lo social de los sujetos tal cual se están conformando y relatando actualmente, dado que aluden a los procesos constitutivos de su identidad. Que no es posible imaginar sino en relación a las otras otredades y alteridades que modulan las fronteras de lo propio y de lo ajeno, los territorios del nosotros y del yo, que en los procesos cotidianos dan pie a la presencia de la comunicación, del lenguaje y del intercambio intersubjetivo que son trama y aguja de generación, reproducción y transformación de las textualidades colectivas y de la realidad que no es más que construcción de diversas voluntades sociales.

La socialidad y la historicidad representan el modesto papel de ser criterios o quizá hasta pretextos para vislumbrar en los sujetos sociales algunos de sus procesos constitutivos que no son más que un mar de posibilidades y condicionantes de modas y proyectos de vida que se van objetivando en la medida que se realizan o se quiebran. La idea de potencialidad, en los sujetos, representa una realización en términos de determinadas alternativas de sentidos, esto es, pasa de la pura potencialidad propia de la primera dimensión en la que se contienen múltiples posibilidades de sentido a la concreción de una alternativa particular de sentido. Importante la idea de potencialidad en los sujetos, sobre todo cuando *"La persona no sólo es estado, sino también quehacer, es aventura por su esencial apertura"*.²³⁹

Apertura, pues no se trata de que los pedagogos estén en todas sus clases, que estén puntuales, que estén atentos a lo que el profesor les imparta en la clase, que estén al corriente de sus tareas, de las entregas que se les solicita, éstas son cuestiones técnicas, que sólo se precisan para la materia o la unidad de conocimiento, pero no son suficientes para realizar un quehacer pedagógico.

Un quehacer que de apertura a lo que es esencial para la pedagogía y para los sujetos aquello que recupera su esencia. Y tal vez lo que le recupera la esencia a los sujetos y a la pedagogía es la formación pero la formación que es aventura, quehacer y apertura con la otredad.

²³⁸ Idem.

²³⁹ Moreno Fernández, Cesar. *América ...* Op. Cit., p. 76.

Esencialmente cuando la subjetividad alude a una determinada articulación de tiempos y de espacios histórico - culturales y a la creación de necesidades específicas en lugares y momentos diversos que tienen referencia con el surgimiento de sentidos de futuro que contratan en el carácter histórico - cultural los referentes con los que se vincula, la necesidad, la experiencia y la visión de futuro que la llevan a adquirir conciencia de sí, pero conciencia que *"como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre histórico en sujeto, de manera que este último deviene en la historia transformada en voluntad de acción, que no se restringe a la esfera de la praxis- trabajo, ya que involucra a todas las esferas de la realidad que están mediando respecto del trabajo: lo que plantea trascender su unidimensionalidad."*²⁴⁰

La importancia de la conciencia para los sujetos es porque ésta hace al sujeto histórico y no un mero ente que se concreta a vivir sin ejercer su voluntad restringiéndose a la praxis y aislándose de las esferas de la realidad debido a que le posibilita al sujeto reconocer el entorno en el que se encuentra para reconocer lo que en él acontece. Porque *"Cuando todo el mundo se aglutina en torno a idéntica opinión pongo pies en polvorosa, seguro que la verdad se halla en otra parte."*²⁴¹ El entorno parece seguirse aglutinado a una idéntica opinión que coloca a los pedagogos como docentes o como profesores de nivel preescolar, no hay reconocimiento de que la verdad o particularmente el sentido de lo pedagógico tiene una dimensión más amplia que está en función de la formación, de la lectura de la realidad y de esa concepción mundo - sujetos que se tenga. De ahí que cuando se plantea la comprensión de los otros ésta, en una alta proporción se ve reducida a los modos de comportamiento del sujeto y no al modo de ser del propio estar ahí con los sujetos, del estar en la historia hecha vivencia que ellos mismos narran.

Los sujetos de pedagogía son escuchados por parte importante de su entorno pero son escuchados más no comprendidos, la comprensión implicaría estar en el ahí de los sujetos, en su vivencia, ser y sentir. Y esto no tiene importancia frente a la premura que hay por cubrir los programas, por concluir bien el semestre, por entregar a tiempo las actas, por cubrir con lo establecido y por elaborar oportunamente cada generación, los programas, las lecturas y las antologías que impartirá a sujetos desconocidos que en lo desconocido llevarán el pecado de no ser comprendidos durante los cuatro años de la carrera. - "Sujeto M" - A veces los profesores dan la clase lo más rápido que se pueda, para cubrir los objetivos, no se detienen para ver si comprendimos o no, si algo nos está costando trabajo entenderlo o que es lo que forma parte de nuestro interés.

La comprensión siguiendo a Gadamer *"no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un objeto dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende."*²⁴² La comprensión no puede expresar un mero sentir subjetivo repentino ingenuo de lo que son los sujetos, lo que a simple vista se percibe, lo que de ellos se ve cuando están en el aula, cuando caminan por los pasillos.

²⁴⁰ Zemelman, Hugo. León, Emma. - (Coords). *Subjetividad*; ... Op. Cit., p. 26.

²⁴¹ Neira, R. Teófilo. *La Cultura Contra la Escuela*. Ed. Ariel. Barcelona, 1999, p. 41.

²⁴² Gadamer, Hans-Georg. *Verdad J...* Op. Cit., pp. 13-14.

La comprensión tendría que trascender esa primera impresión que aparece desde el primer contacto hasta el último para reconocer la historia de los propios sujetos, para reconocer su ser en esa historia. - "Sujeto M" - A veces creo que algunos profesores no reconocen la historicidad formativa que traemos, el rechazo se siente un poco más hacia nosotras que hacia los hombres, además de que los comentarios que hacemos parecen ser irrelevante. Reconocerlos implicaría no juzgar desde planteamientos moralistas porque son así y porque la dimensión de lo formativo en ellas es tan reducida, tan reducida que parece irrelevante frente a la mirada y a la formación de algunos mediadores que aún sabiéndolo hacen caso omiso de ello. Reconocer a los sujetos en su historicidad implicaría no buscar ni pretender tomar a los sujetos como cosa, como regla general, como dato estadístico, como sujetos de etapa difícil, como parte de una generación "x", "y", o "Z", pues más bien se trata de "comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única.

El objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender como está el hombre, tal pueblo, tal estado, que se ha hecho de él y como ha podido ocurrir que sea así. Comprender como están los sujetos de pedagogía, que se ha hecho de ellos, que se esta haciendo y cómo a podido ocurrir que sean así, no para ampliar lo que de ellos se sabe o se piensa e incluirlos en la planeación sino para reconocer su historicidad en el aula, su curriculum cotidiano, la experiencia que hay en torno a ellos, su lenguaje y su pensamiento y poder entablar así un lenguaje que converse, no que intimide, que coimplique, no que aisle y distancie, que empatice y que de la posibilidad de que se reconozcan, reflexionen respecto a los referentes que están tomando de su entorno para definirse y para dar dimensión a su proyecto formativo, ello implica el reconocimiento de la historicidad de los sujetos y los géneros²⁴⁵

²⁴⁵ Duby, Georges. - Perrot, Michelle. En: *Historia de las mujeres*. El siglo XX, Tomo 5, Ed. Taurus, 1993. Señalan como aunque la primera guerra mundial no fue una empresa exclusiva de los hombres, no hizo más que revertir los mitos de la mujer salvadora y consoladora. Pese a ello, la década de los años diez, fue testigo de avances femeninos sin precedentes en las ocupaciones profesionales y de oficina. En 1914 el feminismo aparece como un movimiento internacional cohesionado por una reivindicación común (el derecho al voto). La literatura profesional, como la popular y la de ficción, describían en esta época un peligro social a las mujeres que no encontraban un hombre, se les pensaba como irracionales, enfermizas, marimachos o frígidas. Las mujeres del siglo XIX que asistieron por primera vez a la Universidad se habían quedado solteras con mayor frecuencia que sus compañeros de edad o bien se habían casado a edad avanzada. Sin embargo pese a ello el destino de la mujer sigue siendo "ser respecto al otro". Más tarde la Asociación nacional de mujeres Artistas y diplomadas defendieron el derecho de la mujer a una carrera, siempre que no entrara en conflicto con los deberes familiares y abogaron por la formación de mujeres para el trabajo social, la enfermería y la enseñanza, carreras que además de ser particularmente idóneas para las aptitudes femeninas, constituían la mejor promesa de progreso para ellas y para la nación. Con ello la diferencia se le plantea a la mujer como parte de su formación cultural, pues para convertirse en sujeto, la mujer no debe más que superar la circunstancia corporal para armonizar identidad y cultura debido a que ser ella misma no es más que un proyecto y no el cumplimiento de la naturaleza. El carácter único de la formación les permitió a las mujeres abandonar la especificidad para entrar en el vasto campo de la cultura y del saber que hasta ese momento era el mundo reservado del otro. Sin embargo entraron a un siglo en el que la escuela aseguraría a los muchachos la promesa de la futura creación en tanto a las mujeres se les formaría como lectoras o pedagogas pero jamás como creadoras. Así, en éste tiempo se habitúan hablar de todo incluso de sí mismas pero lo hacen a través del discurso dominante que adoptan como propio, este es el caso en particular de las docentes y de las investigadoras que para hacerse aceptar se tenían que convertir en narradoras de los grandes autores en el marco de las teorías constituidas. En el presente la preocupación se torna en las pedagogas que son las más de la pedagogía y que es a las que les está faltando la construcción del proyecto formativo, como el pensar activo e inquietante que las lleve a construir la identidad pedagógica como la pedagogía.

Porque los géneros estándar de conducta y de pensamiento se incorporan en la constitución de la identidad desde la niñez a través del lenguaje, la religión, la historia, el paisaje vital y las costumbres, los cuales configuran el estilo del sujeto que se inclina o que lo inclinan hacia la pedagogía. Pedagogías – pensémosla en plural – en donde los pedagogos forman parte de diversos mestizajes culturales en la escuela y fuera de ella, mestizaje en donde no pueden perderse como ya muchos se han perdido aunque probablemente se han perdido porque no saben cual es el estilo de la pedagogía, ni el de los pedagogos y no lo saben en parte porque, parte importante de la otredad que tienen frente a sí tampoco lo saben, ello tiene que ver con que ni en unos ni en otros la construcción del proyecto de identidad y de pedagogía que quieren ha estado presente, sino meras identificaciones con lo que otros han aprendido o memorizado a lo largo de la historia de la pedagogía.

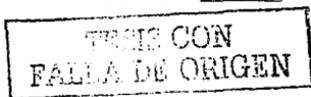
Es como si la pedagogía sólo se hubiera concretado a ser enseñada de generación en generación – como dijera Durkheim. Sin que se complicara a los cercanos a ésta a crearle, imaginarle o pensarle un estilo que se deje ver en la manera que tienen los pedagogos de vivir, convivir, de leer, escribir, teorizar y practicar.

En ella en la pedagogía, los modos de conocer ajenos y pasados fueron condicionantes e integrantes de unos modos históricos de existencia. Y como el pasado del ser, del conocer y del pensar se incorpora a la existencia presente, los pensamientos no resultan nunca de la mera confrontación solidaria del yo como sujeto y la cosa real considerada como objeto, es decir no se trata de un problema que encierra sólo la confrontación entre sujeto - objeto sino el modo histórico de existencia que en dicha confrontación o relación se da tanto en el sujeto como en el objeto, porque en esa existencia histórica se incorpora el ser, el pensar y el conocer a la existencia presente. En este sentido se puede plantear que si *“Todo conocimiento es un reconocimiento.”*²⁴⁴

El reconocimiento que los pedagogos tienen de sí y de su práctica es un reconocimiento que tiene que ver con el conocimiento que históricamente en el pasado, presente, proyectan, por tanto sí su conocimiento es meramente práctico es porque su lectura, su pensamiento, su quehacer cotidiano tienen gran acentuación en el nivel práctico.

Si el conocimiento es teórico, su quehacer puede tender a quedarse en el nivel teórico, pero el conocimiento puede ser también crítico, de reproducción, entrega, obligación, simulación, explicación o de comprensión, pero cada uno estará vinculado al reconocimiento de sí que se tiene y que puede llevar al sujeto a pensarse como sujeto crítico, de reproducción, de obligación, de simulación, según el conocimiento al que se adapta, adquiere, aprende, aprende, nuevamente pero con “h”, construye, crea o recrea. El conocimiento en ese retomar lleva al sujeto a que se reconozca, a que reconozca los conocimientos que forman parte de él, las lecturas que lo narran y que lo hacen ser. – “Sujeto H” - Los pedagogos hablamos de acuerdo con los conocimientos que construimos, con los acercamientos teóricos que tenemos, como los acercamientos hacia los otros.

²⁴⁴ Nicol, Eduardo. *Metafísica...* Op. Cit., p. 109.



Así, no se plantea extraño reconocer que para ciertas instituciones los conocimientos se planteen como "... el señuelo de una supuesta actualización, en donde varias instituciones han puesto en boga diversas corrientes didácticas. Los conductores de esos cursos sofistican el lenguaje a tal grado que manejan un código que incomunica pero deslumbra a los maestros que estos lo utilicen, aún sin entenderlo, como una especie de presunción intelectual. Esto ha fomentado una subcultura de información fotostática, fragmentada, cayendo en la falacia de que con un capítulo, o un artículo, un pensamiento, se puede entender y manejar la teoría de un autor. La tendencia cada vez más marcada, es pretender que el maestro maneje dinámicas grupales, domine los conocimientos que va a impartir y tenga un nivel de escolaridad muy elevado. Este tipo de actualización es contradictorio, pues aunque la invitación es hacer una educación más participativa, el maestro sigue siendo autoritario, verbalista y memorista y fraccionando su enseñanza – aprendizaje." ²⁴⁵

Las diversas corrientes muchas de ellas no entendidas llegan al aula y quizá porque se escucharon innovadoras, porque varios empiezan a utilizarlas, porque han comenzado a ser renombradas o por pura moda se las presentan a los estudiantes de manera un tanto oculta o en ocasiones sin saber el docente que las está presentando, desconocer de sus saberes prácticos y de dichas teorías que en ocasiones hace mal mezcla de ellas. Cuando no, es porque el momento pre-reflexivo lo llevo a analizar-se y a comprender-se desde lo que hace, porqué lo hace y cómo lo hace.

El lenguaje sofisticado se esta volviendo como lo necesario en algunos profesores que ni comprenden en su mayoría a lo que éste alude pero que sin embargo lo hablan, tal vez porque eso les da reconocimiento frente a los otros de que saben algo, de que su ignorancia es menor, en un afán quizá de mero apantalle o porque su formación habla por lo que ellos están haciendo para sí. Sin embargo esta es una exigencia que como tal como exigencia o requisito primario se vuelve en el aula con los estudiantes, estudiantes que llegan a una carrera que ni conocen, por diversidad de razones ya tan resonadas, como el que ellos no querían esa carrera, algunos sí, pero porque piensan que alude a "ser maestro" que hasta mal pensado esta el termino de maestro, pues se reduce a maestro de niños preescolares, otros la escogieron como un puente sólo para entrar a la Universidad y desde ahí buscar otras opciones etc. Aquello que es muy común escucharlo cuando se esta frente a un grupo de inicio o que inicia el proyecto en la pedagogía.

Ese inicio difícil tanto para estudiantes como para todos, algunos por cuestiones meramente técnicas, otros por cuestiones ontológicas e incluso epistemológicas pero todos en un camino en donde la formación, la crisis, las rupturas, los desalientos, están en juego y seguirán estándolo independientemente de que se aluda en el presente a un nuevo plan de estudios. – "Sujeto H" - La idea que tenía de pedagogía ha cambiado mucho - Las lecturas me han aportado más elementos para argumentar lo poco que sabia de pedagogía - Las clases con algunos profesores me han dado claridad de la pedagogía, pero creo que todavía tengo mucho trabajo por delante sobre todo porque ante las insuficiencias los más afectados seguiremos siendo los pedagogos que nos tenemos que conformar con profesores que no trabajan ni en su persona, ni en la clase el aspecto formativo.

²⁴⁵ Carrizales, Cesar. *Arte y...* Op. Cit., p. 59.

El plan de estudios parece estar siendo concretado sólo por algunos maestros porque a otros desde sus creencias el cambio no les pareciera tan correcto, tan necesario cuando todo pareciera estar bien o al menos así se sentía, después de tantas generaciones egresadas. Pero con inconformidades, molestias, encantos o desencantos, aprobaciones etc, el plan está presente en el presente y se transita a través de algunos programas, del lenguaje de algunos maestros e incluso en el lenguaje de algunos alumnos. Pero el transito en ocasiones se torna de simulación, de que todo esta bien, de que se esta trabajando, de que se están cubriendo los programas en su totalidad, de que los estudiantes, están trabajando muy bien.

Pero basta acercarse a ellos para reconocer por sus propias palabras el grado de frustración, el grado esquizooidal y paranoico que presentan frente a la gran diversidad de profesores que incluso no han leído nada acerca del Bildung, que ni lo conocen como no conocen ni la postura en la que se coloca el nuevo plan, ni el lugar en donde ellos están parados, el lenguaje que están hablando, ni los saberes prácticos que transitan a través de las horas designadas en lo que ya parece ser tan característico para los profesores como lo es para los pedagogos, la subcultura de la información fotostática que durante toda la etapa que han estado frente a los estudiantes transitan como una vía cómoda aquellas antologías que se muestran completas a su mirada y que cubren el programa que no ha sufrido ni una modificación.

Ahora que lo preocupante se torna cuando la exigencia del nuevo plan de estudios los enfrenta a realizar dichas modificaciones y en un afán de resistencia e inconformidad por lo que éste les implica dejan que los otros hagan las modificaciones necesarias con las que no tienen ningún acuerdo y que finalmente no llevarán frente a los estudiantes por diversas justificaciones, la más importante se torna en ayudar a los estudiantes por su bien y en el deber ser que quieren transitar y que lo hacen a partir de lecturas que no se comprenden, porque ni ellos han comprendido, que aburren porque incluso hasta a ellos les han aburrido. Son lecturas que con que se mencione una breve idea, se repita un párrafo, se comente algo de ellas aunque sea desde las creencias, pero que este en función de lo que el maestro quiere escuchar, todo esta bien. - se piensa. - Entonces se pasa a lo que sigue y así hasta que se entra a un circulo vicioso del que después no se tiene noción de que se esta y en donde se pierde el deseo por salir, salir para qué cuando los profesores no quieren cambiar las lecturas, porque no quieren cambiar sus pensamientos, no quieren conformar otros lenguajes, salir de sus discursos, cuando no quieren crear otros. Porque pensar en otras prácticas si las dinámicas, las técnicas es lo que las hacen diferentes.

Ello no es más que reflejo de que el nivel que se transita en los pensamientos es sumamente técnico y poco y muy poco tiene de epistemológico, el problema es que ese transito permea lenguajes, pensamientos, conocimientos, prácticas y todo lo cotidiano en lo escolar que después se pierde en lo cotidiano no escolar y desde aquí la mirada, el pensamiento, el lenguaje, el saber y el hacer como meramente y a medias técnico. Es un entorno pedagógico en donde incluso lo que está faltando es la capacidad de ponerse simbólicamente en la perspectiva de nuestro interlocutor, la capacidad de ponerse en el interlocutor implicaría "una capacidad de aproximación y negación pero también es una capacidad de intimar, de diálogo, de crítica, y de negociación. El espacio intimo incluye el problema de la identidad, pero la trasciende, ya que no sólo es una frontera que separa, sino que también une."²⁴⁶

²⁴⁶ Peza Cazares, Ma del Carmen, de la. *Subjetividad...* Op. Cit., p. 161.

Es una frontera que une en la intersubjetividad y que separa en la individualidad en donde el espacio íntimo no se comparte, no dialoga, no negocia. Esta es una comprensión necesaria no sólo para el interlocutor sino de manera importante para los sujetos que precisan de la comprensión de sí al reconocer lo que son para reconocer lo que son con los otros y para comprender el reconocimiento que los otros les dan en el proceso de su historicidad. Reconocer la historicidad porque en tal proceso acontece *“la construcción de nuestras capacidades ontológicas que se vinculan al cultivo de nuestra capacidades epistemológicas, a través de nuestras potencialidades de apropiación, intimación, lectura, transacción, y apertura, en suma, de nuestras capacidades de aprehensión del mundo y de nosotros mismos.”*²⁴⁷ En la aprehensión del mundo y de sí que hacen los sujetos estará la construcción ontológica y epistemológica, si estas no están presentes es tal vez porque no están presentes en el mundo que están aprehendiendo, abstrayendo o al que les están dando lectura o quizá que sólo está frente a ellos pero que no les plantean atracción alguna.

La aprehensión que se hace de la pedagogía no puede concebirse y considerarse como un hecho meramente intersubjetivo aislado de esta realidad que tiene historicidad dado que está se encuentra definida esencialmente por una red de relaciones históricas, políticas, socioculturales y de saber que rodean a la cultura y a los sujetos y también porque está considerada como producto de la misma, por lo que en ella o con ella se haga, por la construcción que de ella hagan particularmente los pedagogos y por la dimensión que en ese todo relación se le de. La dimensión de lo pedagógico tiene que ver con *“Los regímenes pedagógicos de formación del sujeto que comienzan en la primera infancia.”*²⁴⁸ Son regímenes a través de los cuales los juguetes de los niños y la cultura popular no sólo venden deseos y conductas de consumidores sino discursos culturales, significados y valores. Que se articulan o estrechan de manera por demás importante a la dimensión pedagógica que hacen algunas madres cuando manifiestan su intimidad con sus hijos en el plano de la identificación con ellos. Lo que les lleva a promover identidades adecuadas de acuerdo con el género, con dicha promoción manifiestan su intimidad con sus hijos, así a mayor identificación mayor intimidad pero menos proyecto de identidad.

Frente a ese tipo de formación las mujeres se encuentran sometidas a una poderosa pedagogía disciplinaria que les enseña que son otras y no ellas mismas y que las prepara para la vida menor a la que muchas están predestinadas por ser mujeres y posteriormente por ser pedagogas, ante la presencia de otros profesionistas. — “Sujeto H” - Mis amigos se burlaban de mí por estudiar pedagogía, pues decían que esta pertenecía sólo a las mujeres y no niego que cuando entre se me hizo raro ver hombres en la carrera. La inculcación de la vergüenza y la culpabilidad en las mujeres es una característica generalizada de la vida social. Una persona avergonzada tiene la sensación de carecer de derechos, acepta condiciones inferiores a sus merecimientos y se le domina con mayor facilidad en el aula, en el trabajo y en todo el contorno que en el seno de una red de conjuntos sociales - escuela, familia, iglesia, centro de trabajo, medios de comunicación, entre otros - forman las subjetividades y no hacen más que continuar con la enseñanza de que el destino de las mujeres consiste en servir y agrandar.

²⁴⁷ Ibídem, p. 162.

²⁴⁸ Luke Carmen. *Feminismos y Pedagogías en la Vida Cotidiana*. Ediciones Morata, 1999, Madrid, p. 23.

Las observaciones subjetivas generales alrededor de las mujeres de pedagogía suelen plantear que estas son menos asertivas que los hombres, que tienen menor autoestima, menos confianza general en sí mismas y un autoconcepto muy pobre de sí. La comprensión de por qué son lo que son y que las ha hecho así, tiene que ver con su historicidad dado que el hecho de que tengan un autoconcepto de sí muy pobre está implicado con el conjunto de creencias que poseen sobre sí mismas, creencias que tienen génesis en aquella pedagogía familiar que se reafirma o complementa en la escuela y en lo cotidiano. Pedagogía que se hace explícita en algunos de los imaginarios de las mujeres cuando dialogan o conversan y con el que parecen estar disgustadas, lo que no implica emitir juicios moralistas en torno a ello sino más bien entender que la historicidad en esa interrelación con el todo social ha delineado así su imaginario, la imagen de sí y de mundo que tienen, las tradiciones que siguen y la ontología y la epistemología que han conformado en el pensamiento y que en el lenguaje tienen razón de ser.

Cuando se piensa en el lenguaje de las mujeres en el aula, no faltan los comentarios que señalan y que reafirman que “ *Las mujeres que participan en los debates lo hacen con lo que los lingüistas llaman “lenguaje” de las mujeres*”, su expresión está marcada por las dudas y los comienzos en falso, suelen introducir sus comentarios con expresiones desvalorizadas de sí mismas, ejemplo. “*quizá piensen que es una pregunta tonta.*”²⁴⁹ Y eso no sería todo pues también se piensa que muchas pedagogas se avergüenzan también de los trabajos escritos que hacen, como de expresar con franqueza y de forma abierta sus ideas, tal vez por ello cuando en el aula hacen un comentario comienzan diciendo “ *como dijo el profesor, yo pienso que*”. La seguridad la adquieren quizá después del comentario del profesor o de alguno de los compañeros que se caracteriza por leer o que dice que lee, que hace comentarios de autores importantes, como imitando los que el profesor hace, su comportamiento, sus actitudes.

Pero es una seguridad que las lleva a comentar u opinar a partir de lo que los otros han dicho y como lo han dicho, a evidenciar las creencias que forman parte de su pensamiento, no a expresar sus ideas, pero ello lo hacen muy pocas porque la gran mayoría prefiere estar en el aula como esas estudiantes sombra, silenciosas que esperan todo lo hagan y lo digan los profesores o los alumnos que comprendieron un texto que para ellas se hizo aburrido, la idea parece ser que les digan que es lo que se tiene que hacer y cómo hacerlo, que les digan como hacer el quehacer de la pedagogía, que les asignen las tareas que académicamente les corresponde hacer como mujeres pedagogas, pues desde el hogar traen la cultura y la historicidad en la creencia que gira en torno a lo que los padres piensan le corresponde hacer a la mujer, por ello en la escuela hay una búsqueda de parte de algunas hacia lo que le corresponde hacer a las pedagogas quizá hasta como pensar, que decir y en que momento hacerlo. Esta inseguridad frente a los otros contribuye de cierta manera a que las mujeres sigan “*sometidas al trato despreciativo de muy diversos otros; y al elaborado repertorio de gestos estereotipados, adecuados a la situación.*”²⁵⁰

Los profesores pueden suponer que el silencio de las mujeres en el aula tiene que ver tal vez con que ellas no tienen que decir, con que todo les quedó claro o que el lenguaje que utilizan en sus comentarios es porque no comprendieron bien la lectura, tal vez porque no leen, porque no hablan como ellos quisieran escucharlas.

²⁴⁹ Ibidem, p. 216.

²⁵⁰ Ibidem, p. 218.

Pero esta claro que lo que esta faltando en sus pensamientos es esa mirada de genero y de historicidad que transita por su sangre y que de acuerdo con ello las hace pensar, hablar y comportarse como lo hacen y como no lo hacen. Se dice que *“Los profesores universitarios han sido mejores mentores para los hombres que para las mujeres: es más probable que les escojan para ocupar ayudantías de enseñanza e investigación y que se pongan en contacto con ellos, cuando surgen oportunidades profesionales.”*²⁵¹

Basta mirar el entorno pedagógico para no sólo estar de acuerdo con ello sino para confirmarlo. Pues es un hecho que los profesores acuden más hacia los hombres que hacia las mujeres, tal vez por que incluso a ellos les resulta difícil deprenderse de una historicidad que les ubica por encima de las mujeres y aún se trate de aquellos profesores que dicen tener formación, visión de genero y que proclaman equidad entre las mujeres y los hombres en el aula, quizá es con quien más se tendría que tomar distancia y hacer una lectura más profunda de sus prácticas discursivas porque esa formación puede ser engañosa, puede ocultar no sólo la indiferencia que existe para las pedagogas sino el machismo o mamismo que les da razón de ser y que les lleva a no reconocer a las mujeres de pedagogía como sujetos de historicidad. – “Sujeto M”- El trato que tienen algunos profesores con los hombres es más favorecedor, que el que tienen con las mujeres, - Con los hombres son muy amables, charlan con ellos, se van a tomar, en cambio con las mujeres el trato es mínimo, aún cuando se les busca constantemente.

Así y aún a pesar de la creencia popular de que en las situaciones cotidianas las mujeres hablan más que los hombres, la convivencia en los grupos demuestra que en grupos formales como los de pedagogía en los que ambos, tanto mujeres como hombres están presentes los hombres hablan más que las mujeres: los hombres hablan durante periodos incluso más largos y en más ocasiones sucede que los hombres pueden controlar más el tema de conversación, se dan el lujo y a la tarea de interrumpir a las mujeres con mayor frecuencia mucho más que las mujeres a los hombres y es más común que las interrupciones de los hombres incluyan comentarios argumentados por los autores, comentarios que llevan a dar por concluida la intervención de la mujer o a modificar su enfoque aquel que se había planteado desde la opinión o desde sus creencias, parece que ya no hay nada más que decir cuando ya lo dijeron los hombres y le dieron elementos al profesor para continuar con cuestiones más complejas. En ese ya no tener que decir, guardan silencio y escuchan lo que los hombres puedan decir. – “Sujeto H” - Cuando les pregunto a las mujeres que porque no participaron en la clase me dicen que no tenía caso porque ya lo habían dicho todo los chavos y el profesor, pero a la gran mayoría casi no le interesa hacerlo, a veces depende incluso del profesor.

A la mujer parece que se le ha colocado más en el hacer, en las cuestiones prácticas y al hombre en la construcción de las ideas, en las abstracciones tal vez por ello a las mujeres les resulta muy difícil elaborar abstracciones y construir ideas y en tanto no construyan ideas no pasaran de las creencias que en las tradiciones las siguen haciendo tan inferiores que frente a los otros siguen sin ser reconocidas. Lo que cada mujer pedagoga deja traslucir en clase corresponde a lo que se desarrolla en la conciencia históricamente, se trata de una conciencia que está constituida en gran medida por una cierta contradicción entre la apariencia y la realidad, por una parte, la presunción de igualdad de todos los actores de este drama, por otra, su ausencia real aunque encubierta y no reconocida.

²⁵¹ Ibidem, p. 220.

Una situación ambigua que afirma a las mujeres en ciertos sentidos y las desprecia en otros, que se presenta como justa al tiempo que frecuentemente viola sus propias normas de justicia y que en ellas tiende a producir una conciencia confusa y dividida que les lleva a creer que son plenamente iguales a los hombres en un plano competitivo aunque en realidad no lo sean en ningún aspecto. Pues no se debe olvidar que la mayor parte de la pedagogía al uso mantiene tanto de forma manifiesta como encubierta un fuerte ascendente patriarcal con respecto a lo que la sociedad considera como verdad absoluta destinada a las mujeres. Para las mujeres pedagogas se requiere que desarrollen sus géneros, que potencialicen la conciencia y su actuar, su discurso y sus narraciones para que por sí mismas tengan acercamientos hacia el cuidado del "yo"-siguiendo a Foucault- cuidado que no permite contemplar una forma de hablar y de teorizar que proceda de ellas sin cosificarse como sujetos hacia su propia habla, pero se trata de que no se sometan a sus propios discursos sino que siempre establezcan ruptura con ellos.

Pensando en esto parece que se hace necesario la presencia de un derecho humano extra para la mujer que tendría que ver con que se respete su imaginario, que no se invada, se pervierta, se violento y otro derivado de éste, que se le forme para cuidarlo, para no someterlo y someterse a él. Es un imaginario social que lesiona fuertemente dado que mantiene una lucha continua con las creencias que se arraigan a tradiciones que están atando el pensamiento. Como las que se hacen evidentes en otros tiempos aquellas como las que narra Gutiérrez Nájera cuando platica como " *Se le pide al Congreso de Instrucción que consulte los medios eficaces para difundir y uniformar la enseñanza primaria, y tres de los diputados a ese Congreso presentan vastísimo proyecto para la creación de una Universidad. En ella ha de enseñarse todo lo sabido, todo lo ignorado, todo lo viejo, todo lo nuevo, todo lo pasado, todo lo presente, todo lo futuro... No más sabios, porque realmente, ya no caben en el presupuesto. ¿No será mejor, más práctico y más útil, crear una Universidad de parteros?. Yo necesito un partero; usted necesita un partero; casi todos necesitamos un partero, y casi ninguno encuentra un buen partero. En cambio, nadie necesita un sabio, o si lo necesita en el acto lo encuentra. Producir sabios en latín y tontos en castellano, es empresa antipatriótica.*"²⁵²

No más universitarios porque ya no caben en el presupuesto ¿No será mejor, más práctico y más útil crear escuelas de técnicos?. La pregunta parece recibir una respuesta inmediata porque lo cotidiano se ha visto invadido de éstas. Y si siguiéramos Imaginando y porque no, recreando ahora aquellas reuniones de discusión, por asignar cualquier nombre a estas reuniones del Congreso, tal vez ahora en éstas se debatiría para que tener un Universitario cuando lo que se requiere son técnicos y que sentido tiene tener una Universidad cuando ésta se está estancando en el viejo, lo nuevo lo repite mal, retorna al pasado pero sólo para repetir fechas, en donde pasado y presente se mezclan y confunden y vislumbran un futuro sin presencia social y ya en mucho innecesaria. Sobre todo cuando se solicita cada vez menos a los universitarios en el campo laboral, universitarios innecesarios frente a la presencia abrumadora de los técnicos en todo el entorno cotidiano. La pregunta que se hicieron en ese momento en el Congreso llevó a Manuel Gutiérrez Nájera a pensar en la necesidad de tener en cuenta la proyección de la Universidad que se le dio para México aspecto muy importante de ser considerado dado que ésta se planteo un tanto más amplia que la proyección que las Universidades extranjeras tenían.

²⁵² Gutiérrez Nájera, Manuel. *Divagaciones...* Op. Cit., p. 73.

Y que se vio plasmado en el plan de estudios en donde de manera particular, figuraron algunas ciencias, que se les pensaba como nuevas. Hasta ciencias nuevas se contemplo la necesidad de enseñar, así como una pedagogía política, vinculada a un curso de diplomacia. La ironía de Nájera, se deja sentir cuando a ello hace referencia diciendo que " *con vivir noventa años y estudiar ocho horas diarias, yo creo que saldrá uno de la Universidad bastante aprovechado. Sólo que al estudiar el último curso, ya se le habrán olvidado al alumno los primeros y se verá en la necesidad de empezar nuevamente, lo que a los ochenta y cinco, o noventa años de edad, no ha de ser muy agradable.*"²⁵³ Parece como si – siguiendo su comentario– si la escuela en todos sus niveles se aprovechara del estudiante más que el estudiante aprovecharse de lo que estudia, un aprovecharse en donde la amnesia de sí y de lo que se aprende se hace presente en el momento en el que ingresa a una licenciatura o se egresa de ella.

Es un ingreso y un egreso en donde los sujetos pasan a veces como los grandes desconocidos pues de ellos se medio conoce pero sólo la apariencia que se percibe día con día, apariencia en la que se expulsa la verdad del ser para cubrir con los contenidos de la materia ahora unidad de conocimiento. Tristemente o nostálgicamente lo que más ha expulsado el ser ha sido la técnica pues ésta presuntuosa se ha plantado como " *...el destino de la olvidada verdad del ser. por ello, tenemos que dejar que el ser nos dirija la palabra antes de hablar. Corriendo el riesgo de no tener nada que decir. Pero sólo así devolveremos a la palabra la preciosidad y al hombre su morada.*"²⁵⁴ La técnica ha recobrado tanta importancia desde la modernidad que ésta ha desplazado el conocimiento del ser tal vez por ello las investigaciones y muchos de los haceres que realizan los pedagogos han corrido ese riesgo de no tener nada que decir y terminan por no decir nada, así como el lenguaje que no expresa nada o el pensamiento que no simboliza ideas sólo creencias.

En las objetivaciones de los sujetos se aporta harta información que se presenta como mero vaciado de lo que ya otros se han cansado de decir, de lo que todos hablan, comentan o rumoran, información que no es comprendida pero que suena bonito decirla, que impacta cuando se lee, que expone demasiado y que en lo demasiado no denota más que una pérdida o un olvido de ese sujeto racional de conciencia, de reflexión, a partir de los cuales siempre es posible decir y objetivar algo que lo desvele como ser de logos. Pero para comprender lo que es el alumno y lo que éste comprendió si es que lo comprendió es indispensable ante todo dialogar con él, pero cómo puede suceder esto cuando hay grupos de 40, 60 y hasta más alumnos, algunos que se presentan cuando no encontraron algo mejor que hacer o cuando sintieron que estaban a punto de ser reprobados, cuando se trata así mismo de cubrir un programa que no sólo llena de información a los alumnos sino que curiosamente se repite y no sólo de generación en generación sino que se repite a veces en distintas clases y con diferentes profesores, cómo entonces dialogar si el mecanismo tradicional en la enseñanza es el monólogo, la conferencia, el dictado de apuntes y la asignación de tareas puramente copiadas de los libros que son sagrados para los profesores.

²⁵³ Ibidem, p. 73.

²⁵⁴ Aguilera Pedrosa, Antonio. *Hombre ... Op. Cit.*, p. 74.

Ante tal situación parece hacerse preferible no entender, dialogar, ni comprender y sólo se termina por remitirse exclusivamente a calificar con la mayor rapidez posible, a evaluar, a emitir juicios de todo tipo, etc. – “Sujeto H”- Son contados los profesores que generan en la clase el dialogo y que nos invitan a participar en la clase o que nos motivan a ello. En este sentido se muestra como no necesario invertir tiempo en leer, dialogar, comprender, discutir, pues para qué cuando son pocos los segundos que se tienen como para juzgar si un trabajo es bonito o no lo es, si el alumno es eficiente o no lo es, si es normal o no, si es inteligente o no, así como para dar fin a los contenidos, dar una breves conclusiones y asignar la tarea, etc. minutos valiosos en donde termina por haber un descuido importante dado que se descuida así, el concepto por la imagen, se descuida el pensamiento, por la creencia, el lenguaje por la opinión, el contenido por la forma, la esencia por la apariencia, la formación por la capacitación, el ser por el objeto, la identidad por la identificación y en cambio se cuida la formalidad, la simulación y el agrado de los otros.

Y se descuida frente al “... diseño vectorial de las aulas de clase que imitan las salas tradicionales del juzgado o la nave de una iglesia, diseño que enfatiza la unidireccionalidad de la información, cuyo único vértice se encuentra en el maestro, como si éste no tuviera nada que aprender ni escuchar de los alumnos. Así pues el papel de la estética en la institución escolar se inicia desde mucho antes que se presenten los alumnos al salón, ya que el diseño mismo esta predeterminando comportamientos y modos de relación en su interior. Además del diseño arquitectónico, está el diseño industrial en sus pupitres individualizados propios, para evitar el dialogo. Con el diseño de los horarios ocurre lo mismo: es un diseño automático, en vez de integral.”²⁵⁵ Es como si importara demasiado que el alumno tomara notas continuamente, que simulara estar siempre ocupado, interesado en algo que no comprende, con la mirada fija en quien enseña, puntual para no enfadar al docente y para fingir un interés que en muchos de los casos no existe sino únicamente la obligación de asistir para no sacar malas calificaciones y enfadar a los padres, aunque su presencia y su actuación sólo sea a nivel mecánico y en dicho nivel se elimine como un trabajo cotidiano cualquier posibilidad de interpretación por el alumno, con el dictado de palabra por palabra de la información que debe ser registrada como si fuese una grabadora, como si escribir o estar sentado con la mirada fija, entregar todos los trabajos e incluso exponer garantizará automáticamente el aprendizaje y la formación en su sentido reflexivo para los sujetos.

Un sujeto de reflexión que aún cuando en la escuela no se le puede enseñar, ni por ende, puede aprender a pensar si puede – diría Gadamer – “*aprender a como pensar bien, sobre todo, como adquirir el hábito general de la reflexión. Puesto que este hábito se desarrolla a partir de tendencias innatas originales, por lo que es imprescindible que el maestro sepa algo acerca de la naturaleza de la materia prima que constituye los gérmenes a partir de los cuales y sólo de ellos, puede desarrollarse. Sino sabemos actuaremos a ciegas, e incluso se puede tratar de imponer un hábito antinatural, desde afuera, en vez de orientar las tendencias innatas hacia su mejor realización.*”²⁵⁶ Cuando más consciente sea el profesor de las experiencias anteriores de los estudiantes, de sus esperanzas, deseos e intereses principales, mejor comprenderá las fuerzas operativas que tiene que dirigir para la formación de hábitos reflexivos que alimenten cotidianamente el espíritu y la formación.

²⁵⁵ Mandoky, Katia. *Arte y ...* Op. Cit., p. 96.

²⁵⁶ Gadamer, Hans- Georg. *Verdad y ...* Op. Cit., p. 47.

2.4. CRISIS DEL SUJETO: LOS SENTIDOS DE LA FORMACIÓN, Y DE LA INTERVENCIÓN.

El acceso a una cultura de masas, consumo, diversión acarreo una fuerte pérdida de lenguaje y de formación que fue incrementando el acceso y la asistencia a la escuela sólo para aprobar cursos, pero estos con buenas calificaciones de preferencia pero si no lo importante sería aprobar. Se trato de gestar una formación con la que sólo se garantizaría la obtención de un grado académico para incursionar en el campo laboral. Aunque más que formación se planteo como una de las facetas de la pseudoformación donde la principal preocupación de un estudiante consistiría en obtener un diez, un título y una vida segura. La vida moderna colocaría a los sujetos al frente de una formación rápida y eficiente que de cierta manera terminaría por conducir a los sujetos a recorrer el camino formativo con prisas por saber cuestiones prácticas, por aplicarlas en donde sea y con quien sea, por saber lo más elemental, por escucharlo sin tanto rollo teórico creando con ello vacíos preocupantes en el pensamiento, en el lenguaje y en el proyecto de identidad, vacíos preocupantes con indiferencias continuas para llenarlos.

Aunque tal vez algo de lo que más suele resentirse es quizá la cancelación de la reflexión, de la conciencia, del pensamiento, del lenguaje y la posibilidad de crítica ante el predominio de aquel enfoque, perspectiva o según como se le quiera entender pero que sin embargo se le hace llamar positivismo, aquel que en el ámbito de la ciencia y de la modernidad suprimió la filosofía. Pues bajo su óptica termino por reducirla a mera metodología o a veces a cosa insignificante e innecesaria: igual trato aunque variable en algunos aspectos recibió la Epistemología, entendida originalmente como análisis crítico de los fundamentos del conocimiento pues a ésta se le restringió a una simple función normativa ejercida desde la Teoría de la Ciencia, ciencia que incluso fue determinada por ciertos parámetros de validez y bajo una sola mirada. Bajo esa mirada los discursos y los saberes argumentativos serian sustituidos por otros de orden observacional y comprobable, frente a ello la investigación sería asumida exclusivamente bajo la forma más técnica, como un problema de diseño, de limitación y aplicación de instrumentos y rara vez como un proceso en el que se tiene relación con la reflexión y con la construcción conceptual. – “Sujeto H” - Aunque la investigación tiene un carácter epistemológico muchas investigaciones se concretaron a lo comprobable, se vieron reducidas a sólo describir información, para llenar hojas y hacer un trabajo abundante.

Se alude a un proceso de reflexión y construcción conceptual en donde es preciso señalar que *“La construcción del conocimiento se halla directamente ligado al interés histórico de aquellos que investigan.”*²⁵⁷ Por lo que el conocimiento será construido de acuerdo con el interés que se tenga en el presente, por tanto, si no hay conocimiento es porque no hay interés por construirlo, porque hay apatía, indiferencia, pereza, simulación, justificaciones, engaños, como síntomas importantes de la formación que se vive en el presente en los sujetos. –“Sujeto M”- El conocimiento que tenemos depende en mucho de la construcción que hagamos, al igual que la formación y por supuesto la identidad Pedagógica. De ahí que si algo se tendría que tener presente en pedagogía es ante todo que no hay recetas posibles solo construcciones que se gestan a partir del punto de vista que se tiene y que es el que crea el objeto pedagógico, por ello es que el sentido que se le da al objeto será en función de la pobreza o riqueza formativa de dicho punto de vista.

²⁵⁷ Vázquez Gutiérrez, Juan Pablo. *Epistémica...* Op. Cit., p. 84.

Así, como cada objeto de estudio es producto de una construcción particular pero siempre en relación con los otros, es indispensable que tanto la identidad como la pedagogía sean colocadas desde racionalidades de construcción de proyectos en donde tales construcciones le den sentido de intervención sobre la realidad. Realidad a partir de la cual les sea posible construir de manera argumentada la fuerza conceptual que el proyecto personal y el proyecto pedagógico exijan. Porque " *el problema de la científicidad de la pedagogía tiene relevancia no sólo por su interés intrínseco, sino sobretudo por sus efectos, sobre la conciencia pública y las imágenes que los pedagogos se han formado en torno a sí mismos y a su práctica.*"²⁵⁸ La imagen para los pedagogos de la pedagogía desde ese debate de científicidad parece dejarlos más confundidos que antes de ingresar y en ocasiones los lleva a la conciencia regresiva de que es mejor decir cualquier cosa en torno a los pedagogos que quedarse callados y evidenciar las ignorancias de no saber en dónde y cómo están parados ni con que planteamientos lo están.

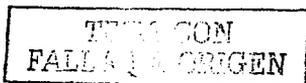
La idea de proyecto²⁵⁹ en la pedagogía como en la identidad a partir de ello pierde significatividad y no se hace presente ni desde lo teórico, metodológico, interpretativo y mucho menos desde lo interventivo, porque incluso estos niveles tampoco suelen estar presentes. La pedagogía pierde sentido cuando en ella se inicia como un proyecto pero en él se transita de una opinión a otra, en donde gana la que más convence, la que tiene más peso en el campo laboral, la que la comunidad en su mayoría cree. Pero no aquella que es condición de posibilidad para que el pedagogo construya su identidad y por tanto para que construya con los otros a la pedagogía. Lo que refleja un panorama en donde frente a la opinión y las creencias parece que cada día se hace menos necesaria la formación y el nivel intelectual.

La formación tiene que ver con un proceso consciente individual e intelectual pero con los otros, pero si es un trabajo consciente y la conciencia desde Hegel esta fraccionada pues ha tenido rupturas fuertes dividiendo por un lado la conciencia teórica y por el otro la conciencia práctica que hacen del yo uno solo, la formación siguiendo este rubro también se encuentra fraccionada, de tal manera que lo que con ella o a partir de ella se hace refleja su incompletud, sus ausencias, carencias, necesidades, límites, estancamientos, ignorancias, desconocimientos, pero sobre todo la condición de posibilidad que en ella hay y el deseo del sujeto por la construcción de su propio proyecto de identidad y la búsqueda de su propia intervención.

La información tan saturada y fragmentada que se expone en lo cotidiano tampoco ayuda porque no conduce al enriquecimiento de los criterios personales de análisis y toma de decisiones ni a la formación de cultura, sino a la confusión y perplejidad, a la mera acumulación de anécdotas sin estructuras o esquemas de pensamiento en donde la palabra persiste pero vacía de cualquier idea de formación, de apertura al mundo, de apertura a los otros y de cuidado del alma. Ya no se trata de que los hombres sean autónomos, que ejerzan su voluntad, sino de satisfacer sus deseos inmediatos, de divertirlos y entretenerlos al menor costo posible.

²⁵⁸ *Ibidem*, p. 88.

²⁵⁹ Partiendo de ello y necesario de señalar se pretende considerar el valor de la categoría proyecto como eje principal para la construcción de conocimiento que incida en el presente, en lo pedagógico y en el pedagogo, categoría que se piensa constituye una tarea urgente, dado que alrededor de la constitución de la identidad y de la pedagogía como proyecto puede estructurarse una forma interesante de ser planteadas para el desarrollo del saber y de las prácticas discursivas.



Bien hizo en no dudar Castoriadis cuando afirmo que “vivimos la fase más conformista de la historia moderna, pues bajo la apariencia de libertad individual todos recibimos pertinentemente el único sentido que el sistema nos propone e impone de hecho.”²⁶⁰ El único sentido que propone la pedagogía es que oferta la formación y vende reciclados y telas viejas de capacitación, cuando la formación no es un producto que se pueda obtener como resultado de la producción de ciertos objetivos técnicos debido a que ésta surge del proceso interior de los sujetos que la viven en un constante desarrollo y progresión en tanto se apropian y abstraen aquello en lo cual y a través de lo cual se forman.

El término alemán Bildung que se traduce desde Gadamer como formación significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. El Bildung se plantea para los sujetos en su proyecto de identidad como aquel proceso por medio del cual se adquiere, se crea, se recrea y se dialoga la cultura como la cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto que en la reflexión le da apertura en el pensamiento, al mundo y a los otros. Reflexión que desde “La filosofía tiene en la formación, la condición de existencia, y con ella, las Ciencias del espíritu. Pues el ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de formación.”²⁶¹ El ser de conciencia, el ser de humanismo, están así mismo esencialmente unidos a la formación. Así, la condición de existencia que se le plantea a la filosofía en el campo de las Ciencias del espíritu es una condición que se le plantea incluso a los sujetos que están unidos a la formación²⁶² pues con ella llegan al segundo renacer a la vida del espíritu, de la conciencia, de la vida humana que conversa y dialoga con los otros.

El problema que se plantea en torno a la filosofía es un problema que se le presenta de igual manera a la pedagogía que se vincula a ella porque “No se puede definir la filosofía antes de hacerla; como no se puede definir en general ninguna ciencia, ni ninguna disciplina, antes de entrar directamente en el trabajo de hacerla.”²⁶³ Como tampoco se puede definir a la pedagogía si antes no se hace o se construye conceptualmente. Con ello lo que primero llega a la mente y que tiene que ver con la pedagogía es respecto a lo que esta significa y nos significa, es decir, cuando se plantea el debate de si es ciencia, arte o disciplina por mencionar las más sonadas o resonadas, parece como si el interés siguiera aferrado a buscar la definición y tal parece que ha habido un olvido de que si la pedagogía como la identidad son un proyecto que corresponde a cada sujeto estos precisan de su construcción conceptual, de un quehacer continuo y necesario que invite o quizá más certeramente que convoque a ello.

²⁶⁰ Basil, Bernstein. – Flecha, Ramón. Et. al. *Ensayos...* Op. Cit., p. 50.

²⁶¹ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y...* Op. Cit., p. 41.

²⁶² *Ibidem*, p. 37. Precisa como fue Herder el que intentó vencer el perfeccionamiento de la Ilustración mediante el nuevo ideal de una formación del hombre, preparando así el suelo sobre el que podrán desarrollarse en el siglo XIX las Ciencias del espíritu históricas. El concepto de formación que entonces adquirió su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las Ciencias del Espíritu en el XIX aunque ellas no aciertan a justificar esto epistemológicamente.

²⁶³ Arévalo Fernández, Justino. *Epistémica...* Op. Cit., p. 51.

Se trata de una construcción conceptual y un quehacer continuo en donde lo que no puede faltar es la exigencia que Herder planteaba para todo aquello que los sujetos realizaran cuando decía que *"todos los logros del hombre, todas las ciencias y todas las artes, si están debidamente planteadas, no pueden tener otro fin que el de humanizarnos, es decir, convertir en humano lo no humano, o lo semihumano."*²⁶⁴ Hacer al sujeto humano demasiado humano es algo que a la pedagogía se le plantea como una exigencia, sobre todo cuando el trato, el acercamiento es de sujetos a sujetos, cuando la formación es humana. Luego entonces, dónde dejo la pedagogía el humanismo, tal vez fue cuando se perdió en formalismos, en prescripciones la presencia de los sujetos. Cuando la preocupación central la tuvieron las entregas de ensayos y no los sujetos que escribían, lo que decían en las clases y no los sujetos que hablaban, las exposiciones y no los sujetos que exponían, la asistencia y no la presencia viva de quien asistía.

Cuando los pensamientos se formalizaron con lo que a los maestros les resultaba más grato, cuando el lenguaje perdió creatividad y se comenzó a decir sólo aquello que al maestro le encantaba escuchar, cuando las prácticas se olvidaron de los sujetos que le otorgaban lo argumentativo y lo interventivo para dar prioridad a las dinámicas, a las técnicas y a los saberes simples e incomprendidos. El sujeto que se ha olvidado, que no se esta reconociendo, comprendiendo es aquel que desde la mirada de Hegel *"...sólo es lo que debe ser mediante la formación... el hombre debe nacer dos veces en cuanto natural y en cuanto espiritual, - a ello agrega que- La pedagogía es el arte de hacer éticos a los hombres, considera al hombre en cuanto natural y muestra el camino de volverlo a alumbrar, de transformar su primera naturaleza en una segunda de carácter espiritual."*²⁶⁵ Con Hegel la formación se convierte en un trabajo referente a la más elevada liberación del espíritu respecto a su estado de inmediatez natural. El espíritu en Hegel no es algo acabado y estático que se repite o reproduce en lo cotidiano sino algo activo que es producto de su actividad y su actividad como considera es su esencia.

En cuanto a la pedagogía señala que es ésta la que hace éticos a los sujetos en tanto lleva a la naturaleza hacia el espíritu como ese segundo renacer que provoca el miedo por lo que puede traer o generar, como dice Rousseau en "el Emilio o de la educación." Aunque la eticidad es un quehacer que se elabora diario y que se expresa frente a los otros en el lenguaje, en el trato, contenidos, programa y en sí en la práctica discursiva y en la intersubjetividad no es algo que se separe de la persona a menos que ésta no la reconozca, que no la forme. Así como los sujetos se encuentran en un proyecto que los está olvidando, desconociendo, así se encuentra también la pedagogía, algo por demás histórico pues basta retroceder un poco a la historia para reconocer lo insignificante que era la pedagogía en la vida cotidiana aunque de cierta manera lo sigue siendo. Gutiérrez Nájera lo ejemplifica con claridad cuando narra aquellos pensamientos que decían *"Yo no sé de ningún jefe de casa (esto no quiere decir que no lo haya) que conozca algo de tan obscura ciencia, o arte o lo que sea, y sin embargo a penas si hay muchacho, que no sepa más de lo que le han enseñado. Pero la pedagogía, es, a lo que veo, una cosa muy alta, muy oscura, muy profunda. Yo creo que debe ser clasificada entre las ciencias ocultas que raros y privilegiados mortales tienen el don de poseer. Y entonces si creo que hace falta la pedagogía, porque pienso que si yo la poseyera, sería un ser superior."*²⁶⁶

²⁶⁴ Hegel, G. W. *Escritos pedagógicos*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1991, p. 9.

²⁶⁵ *Ibidem*, p. 15.

²⁶⁶ Gutiérrez Nájera, Manuel. *Divagaciones...* Op. Cit., p. 75.

La pedagogía aquella cosa alta, oscura como se pensaba en el presente forma parte de sujetos privilegiados que la estudian durante cuatro años, pero ésta no los ha hecho superiores más bien los ha hecho inferiores en torno a los demás. La superioridad la otorgaría la formación tanto a los pedagogos como a la pedagogía porque ésta como su esencia es la que les daría distinción frente a los otros y frente a la pedagogía del presente ante la que se tendría que tomar distancia sobre todo porque ésta sí que oscurece el camino en lugar de alumbrarlo.

Parece que es necesario tomar distancia de la pedagogía de algunos profesores - pues más que continuar el camino de construcción en ella se sigue en la polémica respecto a si es ciencia, arte, disciplina, técnica, un proceso de enseñanza - aprendizaje o una ciencia de la educación, estancando el entendimiento en ello y no dando seguimiento a la construcción de eso que se dice estudiar, que no se comprende y que se le ha otorgado el nombre de pedagogía y que en el presente convoca a que quien se acerque a ella lo haga con sentidos de construcción y no de repetición porque tanto repetir lo malo y lo bueno en ella sólo ha llevado a dar los síntomas y a tener ciertas reservas hacia la intervención.

No salir de la detección de problemas ha conducido a repetir el círculo vicioso en la pedagogía, círculo como el del congreso aquel al que alude Nájera cuando decía que *"Con que vaya cualquiera al Congreso y dígame en seguida si no hace falta la pedagogía para sacar algo en limpio de aquellas valientes discusiones. En resumen, para ser miembro del Congreso de Instrucción, no se necesita saber pedagogía, porque cada uno es muy libre de opinar allí como se le antoje; pero para concurrir a las galerías del mismo, sí se necesita saberla, porque si uno no adivina lo que quieren decir los diputados, dirán estos y con razón: ¡Quién les manda no aprender pedagogía!..."*²⁶⁷

Si se asistiera a las diversas clases que se imparten en la carrera de pedagogía muchos compartirían tal vez lo que expone Nájera de que para lo que se da en la gran mayoría de ellas es mejor no estudiar la carrera, aunque sin asistir a las clases los comentarios se hacen a partir de los mismos pedagogos que no tienen claridad de lo que están estudiando y frente a las preguntas que se les exponen muestran la ignorancia, el desconocimiento y su no reconocimiento como pedagogos en un ámbito en donde cada uno es muy libre de opinar y de hacer lo que se les antoje, pero siguiendo ciertos lineamientos. -"Sujeto H" - En ocasiones se me hace como que cada quien dice cualquier cosa en la carrera y lo peor es que parece que no hay problema de que ello suceda.

Por tal razón es que cada semestre se hace necesario saber pedagogía porque sino los maestros al no ser cuestionados dirán cualquier cosa y con justa razón les dirán a los sujetos ¡quien les manda no aprender pedagogía.! En situaciones así la pedagogía en lo cotidiano parece que está teniendo sólo acto de presencia para seguir sistemáticamente escamoteando la posibilidad de que los alumnos tengan una formación que cultive su sensibilidad y su cercanía a nivel humano con los otros, lo que incide de manera importante en la falta de arraigo en su comunidad, en el reconocimiento de su mundo vital y en su identidad.

²⁶⁷ Ibidem, p. 76.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ello no ha hecho más que privar a los sujetos de su formación, de su cultura y minimizarlos como sujetos, al minimizar su conciencia y al despojarlos de su espesor histórico que les es propio y que los puede orientar en lo efímero. En lo efímero de lo que hoy o mas certeramente en el presente se vive en la pedagogía se desvela por ciertos momentos la deliberada metamorfosis que la está empobreciendo y con la que ha logrado insertarse en las lógicas de dominación, en donde no ha terminado por adoptar, ni por ende, identificarse con el cultivo de la razón.

De ahí que no suena extraño que tanto planes, como programas privilegien las destrezas intelectuales en alumnos y maestros, aunque se oculten bajo el discurso de la formación. Y en tanto se oculten, olviden en lo pedagógico el erotismo aquel que Octavio Paz definía como "... *invención equívoca, como todas las que hemos ideado; el erotismo es dador de vida y de muerte. Comienza a dibujarse ahora con mayor precisión la ambigüedad del erotismo: es represión y es licencia, sublimación y perversión.*"²⁰⁸ Así como el erotismo, la pedagogía también ha resultado ser una invención ideada en la modernidad pero que en esencia ya se hacía presente desde que el hombre comprendió y reconoció la importancia de sí y de los otros.

Una invención con sentido humanista que nos viene de Occidente, pero como es una invención que se da en el logos, en el lenguaje históricamente, éste le ha generado diversos sentidos, sentidos que han dado pie a otras invenciones a partir de los cuales al no ser comprendidas en el presente los pedagogos no encuentran comprensiones ni de la pedagogía, ni de sí, por lo que se acercan a esa ambigüedad de sentidos para quedarse en el que les resulte más fácil y parece que aplicar dinámicas, tests y toda esa serie de cosas que buscan entretener a los niños de pedagogía, como a otros les dan mayor seguridad tal vez porque se plantean desde el recetario común que paso a paso les indica lo que se puede y se tiene que hacer, incluso que establecen parámetros de los resultados que van a obtener.

Lo que les lleva a enaltecer la " creencia" de que ya saben hacer algo y es precisamente de ese saber hacer algo de lo que se muestran un tanto exigentes y solicitantes, porque para comunicarle a los otros lo que es la pedagogía requieren decirles lo que saben hacer, porque sino no se hace comprensible lo que son, ni lo que están estudiando.

La pedagogía ahora pensada y hasta peleada como una ciencia de la educación desarticulada entre la ética y la cultura, teoría y práctica, sujeto y objeto, pensamiento y lenguaje, tiene sin lugar a dudas vertientes hacia la formación, pero ésta entendida como capacitación, adiestramiento, etc. etc, idea del siglo pasado que se pega al nuevo siglo y que implica la asimilación de técnicas, dinámicas o de ciertas actividades que buscan sólo el mero entretenimiento, la distracción, la liquidación del tiempo cotidiano o la liquidación de las prácticas discursivas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

²⁰⁸ Paz, Octavio. *La llama...* Op. Cit., p.17.

Tiempo cotidiano cada día menos pre-reflexivo y más ocupado con el que increíblemente se establecen ciertas rupturas entre sujeto y cultura aunque de ellas no se tenga conocimiento pero que aún en ellas la nostalgia que embarga en ocasiones a no tan propios como a extraños es la extrañeza de aquella paideia de la que tanto se escucha aunque a veces no tal como es pero de la que alguien mínimamente de oídas comenta...rumora, cuchichea y nos la cuenta como aquella.”
... teoría que articula ética y cultura, una teoría de la formación, entendida como tendencia al perfeccionamiento, idea que al siglo XIX modificaría por la de conciencia para sí, y que implica la asimilación subjetiva de la cultura como problema común dimensionado históricamente, entendido como una de las obligaciones consigo mismo del hombre, formación como Bildung.”
269

La convocatoria con tal paideia sería a recuperar imaginativamente ese acto erótico que los lleve a vivir y a morir, así como a subliminar su encuentro con un eterno retorno y no como un sexo, encuentro de dos con el fin de la reproducción. – “Sujeto H” - La lectura de Jorge Luis Borges me gusto mucho porque creo que la pedagogía tiene que vivir el eterno retorno, para no seguir haciendo lo mismo. –

Sobre todo para hablar ese lenguaje oculto que sólo es posible expresarlo como la otra voz, la voz del diferente, del extraño, del que vive en la posibilidad y en la posibilidad conquista la intervención. Sin embargo, entre todos los males, el de la falta de fe de los pedagogos en sí mismos y en la praxis como el de las identificaciones es sin duda el más grave, porque al creer más en otros, “Sujeto H”- Siento que los pedagogos no tenemos confianza de escribir o de leer, por eso terminamos pidiendo recomendaciones, recetas o la ayuda de los otros.

O en otras cosas comienzan a privarse de la fuerza de resistencia que en cierto modo los cierra acriticamente robándoles un posible porvenir pedagógico porque los sigue colocando bajo la tutela de esos otros en tanto construcción de conocimiento, de formación y de identidad. Pero la formación teórica requiere de la formación práctica porque “La formación práctica se demuestra entonces en el hecho de que se desempeña la profesión en todas las direcciones. Y esto incluye que se supere aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna, volviéndolo completamente propio. La entrega a la generalidad de la profesión, como cosa propia. Entonces ella deja de representar una barrera.”²⁷⁰

La formación para los sujetos de pedagogía tendría que ser una formación práxica que articule teoría y práctica, que tenga claridad en un sentido en lo que se hace y porque se hace y no que lleve a la pedagogía en diversas direcciones en donde no se sabe porqué y cómo se llega.

Ello implica una superación importante con lo que en pedagogía se torna por demás extraño, con aquello que no se ha alcanzado a comprender y que no hace que la pedagogía sea asumida como algo propio que lleve a la entrega, a la profesión. Pero no entrega de vocación o destino sino de co-implicación, de deseo, de crecimiento, de construcción, de formación que la hagan ver como cosa propia y no como algo ajeno que en sus barreras no vislumbra la generalidad o dimensión que la pedagogía desde la formación puede tener. – “Sujeto M” - Me parece que a los pedagogos nos esta faltando hacer nuestra la pedagogía, la formación para poder articularla a la práctica. –

²⁶⁹ Carrizales, Cesar. *Arte y...* Op. Cit., p. 38.

²⁷⁰ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y...* Op. Cit., p. 42.

La articulación de la teoría y de la práctica en la formación es porque en la mera práctica sólo se posee una forma particular profesional de ver el mundo, una forma de configurar y mantener dicho mundo lo mismo que acontece con la teoría. Por tal razón es que cuando la práctica responde desde la teoría a las zonas indeterminadas que le llevan a mantener una conversación reflexiva en los materiales de tales situaciones rehace una parte de ese mundo práctico porque con ello revela el proceso habitualmente tácito de construcción del mundo que subyace a toda su práctica.

Pero la articulación se tiene que vivir necesariamente con la ruptura aquella peculiaridad o característica que los sujetos tienen como potencialidad con lo inmediato y que se les plantea como natural, como propia en tanto como virtud forma parte del todo espiritual y racional de su esencia. De ahí que los sujetos no son sólo por naturaleza lo que deben ser pues para ser lo que se puede ser necesitan más allá de la naturaleza, la formación que humaniza dicha naturaleza, pero la formación como una constante ruptura y construcción consigo misma.

Para la pedagogía la formación se plantearía como una ruptura importante porque se dice que "*el saber de la pedagogía es fundamentalmente argumentativo y ligado a la intervención práctica, más que al conocimiento de una ciencia formal. El saber de la pedagogía se construye en y gracias a la confrontación, a la lucha dentro de la diversidad.*"²⁷¹

Lo argumentativo en este sentido tendría que estar dirigido o ligado como el autor lo señala a las prácticas pedagógicas, pero quizá se tendría que hacer referencia a que tipo de saber porque si se piensa en el de la pedagogía, las prácticas reflejan que se trata de un discurso de todo y nada, discurso en donde lo que le esta haciendo falta es increíblemente lo pedagógico, lo argumentativo y lo interventivo y ello como seguimiento de prácticas sin claridad de sentido, prácticas en donde se esta haciendo mera repetición de discursos, en donde incluso no hay ni confrontación, ni diversidad sólo el conocimiento formal que formaliza y cotiza los aprendizajes.

No es que sea malo en sí mismo estudiar y aprender lo que se cotiza, ni tener destreza y ejecutar bien lo que se planifica sino que limitar sólo en esa dirección de aprendizaje y desarrollo de capacidades a los sujetos de pedagogía, es un factor importante que sigue llevando en el presente a los sujetos a una dependencia tal que en épocas de paro o crisis como las actuales, en donde lo que esta faltando en los sujetos son iniciativas emprendedoras, capacidad y experiencia para tener la audacia de imaginar, diseñar soluciones creativas e interventivas. La formación así, tendría que aclararse es comprensible como algo más amplio que un paquete de contenidos linealmente enseñados, uno o varios cursos de conocimientos profesionales o un título, diploma o certificado de una rama determinada como lo es la pedagogía para la Universidad que media entre los sujetos y la cultura conformando un imaginario pedagógico con diversidad de sentidos en lo cotidiano.

²⁷¹ Vázquez Gutiérrez, Juan Pablo. "Una identidad para la pedagogía". En *Epistémica*... Op. Cit., p. 83.

2.5. SENTIDOS, CONTRASENTIDOS, HABITUS, VIOLENCIA SIMBÓLICA, DOGMATISMOS, CULTURA E IMAGINARIOS PEDAGÓGICOS COTIDIANOS.

Imaginario pedagógico cotidiano en donde la pregunta hacia los pedagogos no incorporada en los planes, programas, clases a la que falta darle trabajo y seguimiento es la pregunta por el ser, por el sujeto de pedagogía. Es la pregunta existencial que ahora convoca a preguntar ¿Quién es el pedagogo? y vinculado a ello ¿Qué es la pedagogía?. Pregunta que invita a más interrogantes, a otros niveles de conciencia, a la reflexión y a pensar desde pensamientos, pero pensamientos y no creencias u opiniones. Preguntas que recobran sentido por y sobre el trasfondo de interrogación, de la duda, del cuestionamiento acerca del origen que es un aspecto y un momento de la cuestión del sentido que teníamos y que tenemos.

Se alude al sentido y se le otorga suma importancia porque como dice Castoriadis que “ *Más que leche o sueño, la psique exige sentido, exige el ir – junto, la cuestión del origen es la cuestión del orden y el sentido en la dimensión temporal(histórica) .*”²⁷² Al sujeto le perdieron el sentido y terminó por perderlo perdiéndose en los sin sentidos y en esa pérdida hace aprensión de lo que se le pone en frente, de cualquier cosa que le implica ya no pensar y que cree es lo que le conviene aunque esto no sea así. Ello sucedió con la llegada de Dios, de la Razón, de la ciencia, del progreso, de la globalización, del neoliberalismo, que se entrelazan para aprisionar los pensamientos y los lenguajes y dispersarlos hacia lo todo y hacia la nada, para después pretender homogeneizarlos como uno solo.

La psique para los sujetos nace con la exigencia del sentido o más bien nace en lo que para ella es sentido y que seguirá siendo su modelo durante toda su vida. Pero como clausura y plenitud que es, no se puede romper si no es bajo la presión - pensemos en la familiar, escolar, social y en la pedagógica y a la vez en la necesidad corporal, es decir en los sujetos mismos y la presencia del otro humano de quien depende la satisfacción de esa necesidad. La búsqueda del sentido es ante todo, búsqueda de lo fragmentado ligado con el placer que proviene de la restauración más o menos lograda de la integridad del pensamiento. Es búsqueda y es interrogación las cuales se encuentran generalmente saturadas por las significaciones sociales que el ser humano absorbe e interioriza durante ese duro aprendizaje que es su socialización. Significaciones que la “ realidad” podría cuestionar pero la “ realidad “ misma para cada sociedad, sólo existe al estar dentro de la red de las significaciones y ser interpretada por ella.

Lo que se muestra esencialmente complejo cuando las significaciones que se tienen presentan una dimensión instrumental que instrumentalizan la realidad al haber instrumentado el pensamiento y el lenguaje. El sujeto pedagógico como la pedagogía bajo pena de un no sentido de sí mismos y de todo lo que les rodea terminan por identificarse con la institución de su sociedad y con las significaciones que ésta encarna. Por lo que al pretender negar una o las otras es en la mayoría de las veces un suicidio físico y casi siempre un suicidio psíquico.

²⁷²Castoriadis, Cornelius. *Pasión...* Op. Cit., p. 80.

Suicidio que se gesto desde aquel instante en el que la pedagogía asumió consciente o inconscientemente el ideal positivista de la ciencia, por lo que le dijeron, por lo que escucho, por lo que le platicaron los pensamientos que ya habían caído rendidos ante aquel amor conquistador del momento, lleno de promesas e ideales, amor frente al cual la pedagogía se vería obligada a seguir un porvenir que la colocaría como una ama de casa encerrada en su espacio privado y en él a cumplir con patrones ajenos a la historia y a su naturaleza formativa. Después de ello no pudo menos que ser reconocida “incompleta”, “en falta”. Y en esa falta, en esa incompletud, se encuentra en la búsqueda de completarse, de encontrar su esencia, aquello que le hace falta y que es la formación y el sentido que le otorgan la diferencia frente a los otros. Así, mientras este reencuentro sucede se pasa el tiempo tratando de cubrir no las apariencias sino con las apariencias aquello que dice tener y que no tiene o que tiene a medias. – “Sujeto M”- Por momentos creo que se quiere cubrir las apariencias de que todo está bien con el nuevo plan pero eso no es posible, hay muchas cosas que desafortunadamente no están reconociendo y que finalmente a nosotros nos están afectando.

Algo de lo que ya no puede seguir ocultando la pedagogía en esa apariencia simulada que se vive cotidianamente, aunque el alma nos duela, aunque el corazón se rompa, es que en ese ir y venir de mínimo reconocimiento no tiene identidad en tanto su identificación principal siga estando en el esquema de las ciencias de la educación, esquema que en su acomodo y adaptación no ha hecho más que llevar a la pedagogía a entrar en síntomas que la hacen cada vez más patológica, más caótica e incomprensible en la medida que la enmarcan, encuadran, encajonan y la conducen al suicidio, a su desaparición y a su insignificancia social.

Frente a estos sin sentidos la pedagogía está pasando a ser el lugar del hartazgo, un lugar en donde se habla de aritmética, de historia sagrada y de anécdotas morales o de historias personales en donde la comprensión de aquellas enseñanzas no es un requerimiento indispensable, por ello se le ausenta y no sólo del aula sino de la mayor parte de lo escolar. Lo escolar en donde la necesidad que apremia es la de enseñar todo lo que no ha de aprovecharse y aparte enseñarse mal porque ni siquiera se lee o si se lee no se comprende, todo es mecánico, rutinario, por lo que pronto y en ese camino por andar, lo enseñado ha de olvidarse, mientras la conciencia lesionada, dañada, fraccionada, pierde razón de ser en los sujetos y para los sujetos. Sujetos ante los que parece sólo necesario adentrarlos a un entorno en donde prolifera “Una sumisión ciega a la rutinas establecidas, en donde ocurra lo que ocurra, es señal de compulsión neurótica.”²⁷³

En éste sentido entrar a la carrera de pedagogía implica de cierta manera a los sujetos entrar a ciertas rutinas establecidas, rutinas cuyas vertientes pueden llevarlos a esa sumisión ciega de hacer todo lo que en la institución se les marque como aquellos niños buenos que no desobedecen porque es una desobediencia contra la abuela materna, que es el alma mater. Pero se les vea como se les vea o se les piense como se les piense y aunque la duda aparezca, todos ellos como los pequeños de la pedagogía son constructores de su propio proyecto de formación aunque no con plena conciencia de ello. – “Sujeto H” – En unas clases se nos trata como niños y en otra como adultos por eso nos resulta difícil tener conciencia de lo que estamos haciendo. -

²⁷³ Giddens, Anthony. *Modernidad... Op. Cit.*, p. 57.

La entrada a la vida académica produce una ruptura importante en la vida de los sujetos, una ruptura con aquellas experiencias saturadas de valores y cualidades sociales que se aíslan frente a una escolaridad que no ha hecho más que escolarizar el pensamiento, atrofiarlo y confundirlo en sus experiencias cotidianas, para hacer de la actividad práctica sólo procedimientos mecánicos y rutinarios que siguen su camino en elecciones morales, ciegas y arbitrarias que hacen de la vida una estética de mera emotividad. Estética que en los hábitos, la violencia pedagógica, teórica, metodológica, epistemológica que se vive en las rutinas establecidas no hace más que desdibujar el conocimiento para que en su sentido un tanto estricto no interese en la cuestión de construcción. Conocimiento cuyo comienzo no puede ser otro más que aquel que se entabla en el sujeto como proceso de interrogación, de reflexión, consciencia e investigación que pongan en duda las creencias de sí, de los otros y de lo otro, tal vez contenidos, programas, clases, etc., para darle inicio a una brecha entre la creencia y el conocimiento con sentido argumentativo.

Porque la creencia y el conocimiento viven y transitan cotidianamente por niveles en donde ello no se hace, sobre todo cuando se vive en aquel lugar en donde la profesionalización no se ha dignado mirar esa necesidad, ni a la cultura. Ahora que la profesionalización ya no está al alcance de cualquiera y tal parece que no se encuentra ni en ella la necesidad de construir conocimiento o al menos esta presente pero en un sentido lineal bajo perspectivas dogmáticas, algunas que profesan liberalidad y creatividad pero que cuando tienen oportunidad muestran su lado no tan bondadoso, otras que sólo hacen que se atrapen las teorías, que se repitan métodos, que se apliquen técnicas. Con ello, se alude más bien a un conocimiento que se oferta, que se vende de chavos de la carrera de semestres avanzados a los que recién ingresan, es como un tráfico de proyectos de generación en generación, de las generaciones adultas se transitan las creencias a las generaciones jóvenes, diría Durkheim, hay copias fieles de libros, tesis, e Internet, que aparecen sólo con carátulas distintas o a veces sólo con nombre diferentes.

No hay nada opaco todo se da con tal claridad y con tanta naturalidad que se observa lo que esta pasando, el problema es que no se quiere aceptar ya no que este pasando sino porque esta pasando. El conocimiento fragmentado envuelto en porciones estrictamente prescritos y establecidos por la asignatura son parte de un dominio relativamente cómodo. Por eso es que cuando más técnico sea un tema, más prescripciones y seguridades de y entre menos sea la cantidad de elementos comunes que le proporcionen trabajo al pensamiento, mayor convocatoria tendrá en los pedagogos a tal grado de saturar las materias que se dicen más fáciles y de buscar a los profesores que no impliquen mayores retos al pensamiento sino más bien que ya lo den lo más digerido posible y que además les hagan posible el paso en la carrera con buenas calificaciones.

La elección de algunos pedagogos parece estar expuesta de un modo un tanto particular a factores arbitrarios, a simples tradiciones, a cuestiones de moda o a ciertos caprichos pedagógicos que proliferan, así como a corrientes sociales encontradas y cambiantes con diversidad de temas y de métodos que no dejan de repetirse año tras año. Muy pocos son los que viven cotidianamente una lucha contra ello en resistencia por construir en lo que viven un imaginario diferente que no coma del único platillo que se expone en la mesa sino que cree, invente e imagine otro que no lo indigeste sino que nutra su ser, su espíritu.

Es una lucha contra la monotonía externa como contra la rutina interna a la que se adentran en lo cotidiano en donde increíblemente poco a poco parte importante de los sujetos en pedagogía se convierten en los peores enemigos, para que en el imaginario de ellos, no se despierte el asombro por el campo de conocimiento, por la búsqueda, por la construcción, lo inesperado, la novedad, por lo que todavía no ha sido descubierto o desvelado sino más bien para que haya una continuidad, repetición o reproducción de lo siempre igual, de lo mismo de siempre, de lo que por demás ya es común para muchos. De ahí que en el mero hecho de aceptar hábitos descuidados del quehacer pedagógico como del lenguaje, predominen en ellos las deducciones perzosas, las respuestas simples con importante falta de imaginación, de creatividad y de argumento que no hacen más que reforzar la tendencia aburrida por asistir a la Universidad.

El aburrimiento como síntoma y no sólo del presente decía – Carrizales “es una cualidad de muchas escuelas actuales que si los estudiantes tuvieran oportunidad de decidir, muchos preferirían no asistir y hacer otras actividades más divertidas; me parece que muchos profesores aburren porque también se aburren, y que uno de los vicios de la escuela actual radica en la relación de aburrimiento.”²⁷⁴ Aunque de ser una cualidad esta pasando a ser una virtud del presente, porque no se enseña pero se incita a ello, al aburrimiento a través de clases muy lineales que traspasan lo formal al tratar de cubrir las apariencias de que se enseñó y se hizo bien abarcando todo el programa, de que se tienen las listas de asistencia que comprueban como evidencia que más del 80 % estuvo presente por voluntad propia, que se tienen buenas calificaciones que avalan la entrega de diversos trabajos y una serie más de invenciones que los profesores hacen evidentes expresando con ello el aburrimiento que tienen frente a lo que saben y frente a lo que son y que no hace más aburrir lo aburrido.

No se trata y ello es necesario de decirlo de que el docente se ponga el disfraz de payaso para entretener a los otros, de hacerlos reír con mascarar o globos sino de hacerlos participe de lo que a él le tendría que apasionar que es el conocimiento, pero de acuerdo a las experiencias de los propios sujetos, a sus intereses, historicidad, tiempo y espacio. Difícil cuando los profesores se tornan en su mayoría por demás dogmáticos, cuando en el aula no hacen más que hacer que se crea en lo que ellos creen, cuando dan la impresión de que lo que ellos saben es lo más importante o lo que ya ha sido establecido y que ya no hay nada más por descubrir. Cuando la información es mal repetida, en monólogo, en copias, en el dialogo o como la den y con lo que no se hace más que liquidar la curiosidad, anulando aquel apetito que puede buscar su objeto de deseo pero que no lo hace porque desde aquel momento en el que le quitaron importancia y valor en el imaginario la cargaron de cualquier cosa que hizo mella en la pérdida del espíritu por investigar, conocer, saber y por ser, al hacerla tan pesada e inquisitiva.

Algo que tendría que precisarse es que la curiosidad se convierte en intelectual sólo en la medida en que se transforma en interés, cuando el interés no está presente la curiosidad no trasciende a ese nivel de intelectualidad y ésta queda satisfecha con lo inmediato, cuando no el descubrimiento de respuestas a preguntas que surgen del contacto directo con personas y cosas la enriquecen. Algunos la pierden en la indiferencia y el descuido, otros en una frívola superficialidad, muchos escapan a estos males pero sólo para quedar atrapados en un dogmatismo rígido que es igualmente funesto para el espíritu de asombro.

²⁷⁴ Carrizales, Cesar. *Aire y ...* Op. Cit., p. 11.

Hay quienes se enquistan tanto en la rutina que cualquier hecho o problema nuevo les resulta inaccesible. Otros mantienen la curiosidad únicamente en lo que atañe a su provecho personal en el marco de la carrera que han elegido, que en muchos casos no hace más que detener la curiosidad en el plano del interés por los rumores vagos, por las venturas y desventuras de los otros. Por las creencias que han monopolizado el discurso, como lo han hecho las exigencias semestrales de las instituciones, las lecciones rápidas y la mecanización de los contenidos que no hacen más que contribuir a la formación de discursos esporádicos, fragmentarios y sin sentido que paralizan lo intelectual y lo práxico. – “Sujeto M” - El camino fue muy acelerado y en él la formación sigue siendo un proceso difícil, parece que hay cierta prisa para que agotemos todo lo que exponen los profesores.

En esa paralización la enseñanza para los pedagogos ha sido reducida en ocasiones a sólo la detección y señalización de los problemas, a la aplicación de técnicas, dinámicas grupales, elaboración de materiales didácticos desfasados en mucho por la realidad, a la elaboración de programas mecánicamente sin la comprensión necesaria de lo que en ellos se plantea, a vagas lecturas y a la aplicación de cualquier idea vaga que en su conjunto no hacen más que generar la pérdida del entusiasmo por la asistencia a la escuela, por la pedagogía y por la pérdida de la lectura y de la escritura. Y lejos de interesarlos por lo que tienen que decir y por como decirlo en tanto medio adecuado de formulación y expresión de su pensamiento quedan privados de todo interés y de todo discurso a la reducción del aprendizaje y de la vida mental, a las simples adaptaciones físicas o de los sentidos que distancian a los sujetos del aprendizaje de los significados de lo que se encuentra a su alrededor.

En esa dirección establecen los pedagogos contactos con los contenidos pero de manera particular con los temas a tratar en cada una de las materias que con tal naturaleza no hacen más que empujarlos a no contemplar lo que se piensa es más importante para la formación sino a tratarlos hasta con cierta trivialidad. Haciendo de ellos afirmaciones simples y comunes que reafirman que si los estudiantes piensan da lo mismo que si no lo hicieran, lo que pone de relieve un pensamiento superficial a expensas de uno profundo. En un pensamiento así lo que esta faltando es la capacidad para comprender y relacionar entre sí lo específico que se plantea en lo pedagógico. Como los planteamientos que hacen los temas teóricos aquellos que se dice están más sobrevalorados que los fines prácticos, tal vez porque son muy pocas las clases que buscan se llegue a ellos de manera más significativa que a través de un ensayo o proyecto en el que la mayor de las veces sólo se copian citas de otros libros, tesis, etc, sin la comprensión de la construcción e intervención que tendría que implicar no sólo un proyecto sino el quehacer mismo de la pedagogía.

Quehacer que en ocasiones se torna simple cuando éste se queda en el nivel de las exposiciones, de la entrega de reportes puntuales o a destiempo, que más da, de la asistencia puntual o con espacios breves de retraso, de trabajos en donde no hay sentido ni significatividad, se trata de un quehacer que limpia lo de encima y oculta debajo de las cama toda la basura. En el quehacer pedagógico y para los pedagogos la importancia de la lectura y de la escritura tendría que ser ante todo para limpiar y cultivar el espíritu, para que éste despierte, de lectura a su realidad y sea capaz de intervenir en ella desde lo conceptual. – “Sujeto H” - La lectura de los autores me ha hecho mirar mi entorno de otra manera, creo que incluso mis comentarios son distintos y creo que los plasmó en todo lo que vivo.

La necesidad de construir conceptos en pedagogía es porque a partir de ellos se pueden hacer mayores generalizaciones y construcciones en torno al quehacer pedagógico, pues los conceptos permiten ampliar no sólo la dimensión de lo pedagógico sino incluso la dimensión de la comprensión. Los conceptos o significados se plantearían en lo pedagógico como instrumentos de identificación que complementan y ubican el objeto en lo social, dado que se les contempla como puntos de referencia que posibilitan dirección en lo extraño y en lo desconocido. A menudo los pedagogos se enfrentan a conceptos que en su artificialidad son realmente desorientadores. La no comprensión de muchos tiene que ver con la indefinición del significado, por lo vago que se les observa, por las erróneas interacciones que se hace alrededor de ellos, por las ambigüedad de distorsiones y tergiversaciones que hacen que los significados se perciban cada vez más huidizos en el lenguaje, como para que éste permita el análisis de las creencias que en la vaguedad de significados no hacen más que enmascarar la mezcla en la que se encuentran sumergidos dichos significados, tal mezcla más la confusión, tergiversación y todo lo planteado ha conducido por mucho tiempo, quizá desde su origen, a que tanto la pedagogía como los pedagogos sustituyan unos significados por otros y encubran con ello la falta de todo significado preciso con ese significado impreciso.

Porque el logos posee una lógica que proviene tanto de la palabra como del discurso, pensamiento y razón que hacen del lenguaje una necesidad no sólo para el pensamiento sino para la conversación, para el dialogo con los otros. Dicha lógica no se manifiesta y expresa en tanto la pobreza de vocabulario, la trivialidad, las deformaciones y las tergiversaciones lingüísticas, así como la pésima elección de lecturas no hagan más que limitar la visión mental y aislar el lenguaje escolar de todas aquellas ideas y palabras de sentido y de significado. Aquel lenguaje escolar que las más de las veces ha sido aprendido desde simples acumulaciones de palabras sumamente aisladas, de tecnicismos académicos incomprensibles y una jerga que mezcla las opiniones y las creencias que en su acumulación no están haciendo más que obstaculizar la capacidad de juicio que tendría que distinguir a los sujetos como sujetos de lenguaje creativo. – “Sujeto H” - Se había hecho como común repetir palabras o conceptos de los profesores, aún sin entenderlos, lo que no ha permitido construir conceptualmente a la pedagogía.

Y en tanto el lenguaje, no salga de la reproducción aquella que conforma *“...La resistencia al cambio y la pluralidad, junto con la pérdida de la memoria colectiva que desconoce el pasado, que funciona como un intento de anular la temporalidad y obstaculizar la construcción y el desarrollo de los proyectos. La repetición estará al servicio de la estabilidad, del estancamiento, de la ocultación, del conflicto que emerge de la diferencia y del cuestionamiento de lo ya aceptado. Para a su vez encubrir la dificultad para aceptar un futuro incierto que, proyecta y enfrenta los horizontes que se presentan cerrados, en donde pasado y porvenir se integran o confunden a un presente continuo. El olvido de la historia aparece, tal vez, como un intento de evitar el sufrimiento pero es también una forma de alienación que promueve el poder a través de sus discursos de ocultación de los acontecimientos.”*²⁷⁵ La pérdida de la memoria histórica como la resistencia al cambio están llevando a los sujetos de pedagogía a no reconocer la pluralidad, la temporalidad y la construcción de proyectos para hacer más que mera repetición de lo que sigue estancando u ocultando a la pedagogía frente a la otredad, mientras tienen una notable pérdida por el pasado, por el porvenir a tal grado de confundir lo que se hace en el presente.

²⁷⁵ Garza, Enrique de la. *Subjetividad*... Op. Cit., p. 101.

Ello se hace evidente en la ingenuidad que tienen algunos pedagogos especializados fuera de su campo específico cuando demuestran la ineptitud que se tiene para llegar a cuestiones prácticas de intervención, lo que constituye sin lugar a dudas ejemplos de los efectos de la separación casi por completo del currículum escolar con el currículum de la vida. En una situación así parece que lo mejor resulta es la pura imitación de aquellos pasos que esta permitido dar y que se realizan a partir de un ejercicio mecánico cuya necesidad apremiante parece ser la de obtener resultados con la mayor rapidez posible, lo que no hace más que resultar fatal para la capacidad reflexiva y para reducir a entrenamiento lo que se postulaba o pregonaba como formación y que se plantea con un objetivo a partir del cual la pretensión fue hacer del alumno una enciclopedia de información inútil, en ese vaciado de información el cultivo de la mente no tendría frente a ello importancia alguna.

Ni para los estudiantes que comenzaron a renegar de la intelectualidad, aquella que "...estriba precisamente en un tipo específico de agitación, que consiste sobre todo en la modificación del pensamiento de los otros. —empezando por el propio - El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás, estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas del actuar y de pensar, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones, y a partir de esta re- problematización participar en la formación de una voluntad política en la que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano)." ²⁷⁶ Los estudiantes de pedagogía lo quieran o no son parte de la intelectualidad, si ésta la reducen al aspecto técnico que es el último nivel o la colocan en el nivel epistemológico es parte de una elección mediada, pero la intelectualidad aunque se le da a todo sujeto no todos la construyen y la conforman como tal, por ello es que algunos pedagogos para llevarla tranquila moldean la voluntad, los pensamientos, desde el molde que ya traen, de quien tienen frente a sí, a veces conscientes o a veces inconscientes de ello.

Otros pero muy pocos un tanto extraños cuestionan e invitan a cuestionar lo que es evidente en la pedagogía, los postulados que de ella se han hecho, los hábitos con los que se ejerce, las prácticas pedagógicas que se tienen y los pensamientos o llamémosle creencias que a su alrededor se transmiten de las generación adultas a las generaciones jóvenes. (de profesores a profesores, de profesores a ayudantes, de profesores a estudiantes, de estudiantes de semestres avanzados a estudiantes de recién ingreso y así sucesivamente hasta repetir el círculo). Sujetos que en tanto piensan en lo nuevo impiden "...que el orden, legitimado por los aparatos de dominación se ritualice y obsaculice la emergencia de nuevos proyectos." ²⁷⁷ que den ruptura a lo condicionado en tanto la instituciones, los objetos y las actividades no alimenten la sublimación y sigan conformando el imaginario pedagógico que sigue ritualizando. Todo ello es parte importante de las principales causas que en la pedagogía no le permiten a los sujetos asegurar que haya un progreso en la capacidad por comprender la realidad y no por que alrededor de ella se ha decidido o quizá han decidido las diversas mediaciones que ésta continúe con el desdén que existe en la previsión de proyectos que estimulen la inventiva y la creatividad, el pensamiento y el lenguaje al seguir con las rutinas y los hábitos en donde no hay actividad que los inquiete como tampoco a los imaginarios para que los sujetos desarrollen la capacidad comprensiva.

²⁷⁶ Foucault, Michel. *Hermeneútica...* Op. Cit., p. 306.

²⁷⁷ Garza, Enrique de la. *Subjetividad...* Op. Cit., p. 101.

2.6. PENSAMIENTO, LENGUAJE E IDENTIDAD DE LOS PEDAGOGOS EN EL IMAGINARIO SOCIAL.

Vivimos en un mundo viejo en donde sin embargo somos contemporáneos de todas las culturas. Pero en ese ser no dejamos de ser hijos de los griegos, de los españoles, de lo norteamericanos, al igual que herederos de las antiguas culturas de América, olvidadas en el rincón de la historia de nuestros pensamientos. Pensamientos en donde ahora se acentúan tanto la racionalidad como la tecnociencia del occidente europeo que se expresan en las intuiciones y los valores de esas culturas en donde el paradigma del método científico siente la medida de los humanismos.

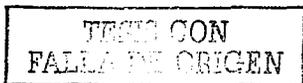
Pero no se puede olvidar ni por tanto negar que la cultura occidental no es solamente información, dominio de la técnica, imperio del hombre sobre la naturaleza, eficiencia en la administración, globalización de la economía sino que también el término cultura " *hereda la tradición griega de paideia, la cultura animi ciceroniana, la racionalidad del bonum vir y del bien común de la filosofía tomista, los ideales de los humanistas de los renacentistas o el concepto de formación humana.*"²⁷⁸ Pero en ese herencia el pensamiento y el lenguaje no se han cuidado de "importar a los pueblos subalternos o a las periferias esos "compendios sin sentido" o "fetiches." ²⁷⁹ Compendios como el de la tecnología educativa o fetiches como el positivismo y otros más que van de acuerdo con el tiempo y el espacio que se viven. - "Sujeto M" - En los pedagogos de otros semestres hay como cierta acentuación a las cartas descriptivas, a las técnicas y al orden. -

Tiempo en donde las nuevas formas de saturación social dan lugar a tantas voces y ecos que el yo auténtico o identidad personal reconocible se esfuma o desmorona dando paso a un yo plenamente saturado que en su camino deja de ser un yo. El yo de la sociedad actual es frágil, quebradizo, fracturado o fragmentado que torna imposible su unificación en el discurso. Como el logos que fue separado pues pensamiento y lenguaje perdieron vínculo, se dejaron de amar, de erotizarse, de crearse. En ese dejar de verse, de mirarse, de consquistarse con amor erótico, el pensamiento fue sustituido por las creencias y el lenguaje por las opiniones, ese es el vínculo del presente y ahora el pensamiento sólo en ciertas ocasiones se hace presente y le da sentido al lenguaje cuando bien le va, pero cuando no se presenta, cuando no se le hace sentir, el lenguaje deja de ser creación para repetir meras opiniones. La unión o vínculo es entonces, Creencia - sentido - Opinión Vs Pensamiento - sentido - Lenguaje.

Lo monstruoso sucedió sin perturbar el tranquilo aliento de la vida cotidiana. Tal vez porque ataco el pensamiento y el lenguaje tan sutilmente que parecía no hacerles ningún daño o provocar la mínima perturbación al conformar identidades individuales y colectivas que hicieran de lo cotidiano un lugar tranquilo lleno de barbaridades e incoherencias que ocultaran la significación de las cosas al no desvelar más, la intimidad que comunica y que otorga el ámbito de sentido a los sujetos. Se trata de una realidad a la que los sujetos no se pueden desconectar porque en ella se hayan inmersos, pues ésta los constituye y les otorga esa condición ontológica que es el fundamento de toda posibilidad de conocer y de pensar como la condición epistemológica que les pertenece.

²⁷⁸ Piñón Francisco. En *Existe una epistemología ...* Op. Cit., p. 50.

²⁷⁹ Ibidem, p. 53.



“Pensar es hablar con nosotros mismos.”²⁸⁰ El pensamiento esta perdiendo intimidad con ese otro que le hace hablar, la no intimidad se muestra desde aquel instante en que el sujeto pierde conciencia de sí y del mundo en donde vive. Los silencios frente a lo que es y a lo que esta haciendo evidencian que la comunicación consigo mismo cada vez es menor, los problemas se acrecientan cuando los silencios de lo escolar trascienden al nivel de los amigos, al de la familia y a todo aquello extraescolar por donde transitan los sujetos. Lyotard, piensa que “en un universo en donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible, hace perder el tiempo, no es eficiente.”²⁸¹ Frente a la necesidad de ganar tiempo, de ahorrarlo con las cartas descriptivas, de no gastarlo con las técnicas y con las dinámicas, el pensamiento se encuentra cada vez más relegado, no tiene razón de ser, cuando ya todo esta pensado y sólo tiene que que aplicarse bien lo que esta escrito o dicho y redicho en pedagogía para que no haya errores.

Para Elena Poniatowska “las intelectuales son los hombres y la mujeres que piensan y pueden ejercer su pensamiento.”²⁸² Bajo estos términos la obligación principal- pensando en Kant- será aquella en la que los sujetos no dejen oxidar sus propios talentos. La oxidación del pensamiento, del lenguaje, de las prácticas se hace presente cuando en ellas no aparece algo nuevo, cuando todo se torna igual tan igual que no hace más que aburrir. Si hubiera un compromiso por pensar cotidianamente de parte de los pedagogos no habría tantos pensamientos enajenados y fáciles de enajenar. - Pero todo pensamiento es dialogo que se objetiva en la palabra y la palabra es esencialmente dialógica porque tiene un contenido significativo pero tiene también una intencionalidad comunicativa. Comunicar no es transmitir el mensaje de un pensamiento personal es hacerlo presente al interlocutor la cosa que se encuentra ante el sujeto y que él ha apprehendido o abstraído.

El entendimiento aquí más que una facultad de entender las cosas tendría que ver con el acto de entenderse con el otro mediante la palabra. - “Sujeto H” - Pocos son los profesores con lo que ha existido un entendimiento que nos lleva a dialogar, a conversar y a compartir incluso lo que somos. - Dado que con el logos el ser habla de sí mismo en los sujetos, el ser se hace logos, el logos se hace ser, con el logos el ser habla de sí mismo, el logos es lo que nos hace ser y es lo único que nos permite conocernos unos a otros. Ser expresivo significa ser diferente, el hombre se hace distinto expresando, la expresión es la forma ontológica y la autoconciencia del ser porque en el lenguaje el hombre comunica simbólicamente su existencia debido a que su existencia es simbólica. El lenguaje sólo tiene lugar en la soberanía solitaria del “hablo” nada tiene derecho a limitarlo, ni aquel al que se dirige, ni la verdad de lo que dice, ni los valores o los sistemas representativos que utiliza. Ni quien lo habla tiene derecho a limitarlo pues es parte de la soberanía que le distingue en torno a lo otro.

Las justificaciones de porque esa soberanía solitaria del “hablo” se le otorga casi en su totalidad al profesor y porqué los alumnos – no todos - no quieren asumir dicha soberanía, probablemente tenga mucho que ver con la identidad que van formando desde la familia, sólo basta ver que los niños son sujetos de silencio, de presencia pero con una esencia truncada.

²⁸⁰ Moreno Fernández, Cesar. *América ...* Op. Cit., p. 52.

²⁸¹ Basil, Bernstein. – Flecha, Ramón. Et. al. *Ensayos ...* Op. Cit., p. 54.

²⁸² Landeros Carlos. *Los Narcisos*. Ed. Oasis, México, 1983, p. 47.

Ese silencio aprendido por mil formas y conformado agusto y a disgusto desde la infancia tiene pequeñas rupturas con el lenguaje que se entaba. Cuando entre los alumnos y los profesores medie lo comprensivo siempre habrá posibilidad de reconocimiento de sí, de los otros y del mundo vital pedagógico. El reconocimiento de lo que en el presente esta pasando con la pedagogía y con el pedagogo es un reconocimiento necesario que cuando sucede genera una desesperación, angustia, desilusión, por lo que se tiene frente a sí y por lo poco que se ha hecho ante ello. - "Sujeto H" - Por momentos fue frustrante saber parte de lo que ocurre en pedagogía, pero la esperanza es algo que tenemos que construir para no desfallecer frente a ello, por eso después del curso de inducción decidí continuar en pedagogía, aunque ésta nunca fue mi elección.

Si el lenguaje se desvela con transparencia reciproca del origen y de la muerte no hay una sola existencia que en la mera afirmación del habla no incluya la promesa amenazadora de su propia desaparición, de su futura aparición. De aquello que es posible y lo que no lo es la afirmación y la negación de sí, su lado clarooscuro que amenaza por lo que puede aparecer como tanto por lo que puede ocultar. Lo decible y lo no decible, el lenguaje convoca a cierta inseguridad por lo que puede expresar por aquello a lo que puede dar muerte, la tranquilidad se hace presente pero no deja de ser amenazadora cuando se escucha que los comentarios son para reforzar lo que los profesores ya han precisado, para continuar con lo dicho pero ante el planteamiento de la reflexión, de la duda, de la crítica, de aquello que da muerte a la cotidianidad del lenguaje y con la que tanto profesor como alumnos parecen estar a gusto, se torna aun más amenazador tal vez por eso se evita uniformando los lenguajes en el aula, porque se pretende dar muerte a aquello que muchos desean siga viviendo en otros por lo que lo transitan de subjetividad a subjetividad en el entorno escolar.

El entorno escolar plantea una pedagogía a la que se dice le falta el logos y se comenta en el aula, en pasillos y en algunos rincones rodeados de alcohol, de humo muy cercanos a la escuela. Pero si el ser se hace logos y el logos se hace ser, lo que le esta faltando a la pedagogía es el sujeto de logos y el logos que se haga ser, quizá la pedagogía tenga o cuente con muchos hijos muchos pedagogos pero a lo mejor estos no están pensando hacer logos, ni un logos que los haga ser al articular pensamiento y lenguaje y que haga ser a la pedagogía. El pensamiento en lo pedagógico se encuentra en una perplejidad, en una confusión que no permite visualizar el paso siguiente que es la construcción del proyecto personal. El nivel de pensamientos esta dejando a los sujetos con una actitud no critica acerca de las ideas o creencias que les ocurren, que los llevan a alcanzar conclusiones sin cuestionar los fundamentos sobre los cuales se apoyan y que pueden prolongar o abreviar excesivamente el acto de indagación o pueden aceptar la primera respuesta o solución que les venga a la cabeza sea por pereza e indiferencia mental, sea por impaciencia o por lo que sea pero en su mayoría proseguirán con la fastidiosa búsqueda semestral y anual.

A muchos pedagogos tanto la suspensión del juicio como la búsqueda intelectual les producen malestar y quieren terminar con ellos lo antes posible. Por tanto, cultivan un hábito mental superpositivo y dogmático en el que sienten que la duda puede considerarse como una prueba de inferioridad mental, por ello no la ejercen porque hacerlo implicaría mantenerla y prolongarla hasta que no se encuentren razones que justifiquen las creencias en las que se sostienen.

Aquellas que los someten a lo impulsivo y a lo puramente rutinario. El pensamiento para liberarse de ello tendría que ser formado porque sin la formación no haría más que conducir a creencias falsas y perjudiciales con tendencia a la generalización, a que todos los narren. Y en lo pedagógico hay como cierta credulidad primitiva con tendencia natural a creer cualquier cosa que se sugiera a menos que se proporcione una poderosísima evidencia en sentido contrario, es como si la intención fuera la de agotar las formas erróneas de creencias antes de buscar los argumentos y los fundamentos. Es un tanto extraño que algunos profesores se percaten de que los estudiantes de pedagogía han construido sus propios ídolos del pensamiento que como formas espectrales atraen su mente hacia senderos falsos. Los ídolos de la tribu, del mercado, de la casa, de la escuela, de la técnica grupal, de las cartas descriptivas, que se intercambian en el lenguaje no tienen otro origen más que en la moda o en la opinión generalizada de la época. Porque si la opinión se generaliza hacia la tecnología educativa, hacia el marxismo, hacia la hermenéutica, hacia la formación, en esa dirección serán construidos los ídolos y los conocimientos serán generalizados.

Cuando el pensamiento esta rodeado de esos ídolos rara vez se razona y generalmente se actúa y se piensa según el ejemplo de los demás, ya sean los padres, los vecinos, los sacerdotes o cualesquiera que se les ocurra elegir como modelos o en quienes quieran depositar la tutela o la confianza implícita para ahorrarse el trabajo y la preocupación de tener que pensar por sí mismos. A este tipo pertenecen los sujetos que colocan la pasión en el lugar de la razón y que como han decidido que sea aquella la que gobierne sus acciones y argumentos no usan su propia razón ni escuchan la ajena en cuanto sólo buscan adaptarse a su humor, intereses momentáneos o a los grupos en los que se encuentren y que por falta de lo que podría llamarse un sentido amplio de formación carecen de la visión completa de todo lo relacionado con la cuestión pedagógica, lo que les provoca harto temor para cuando egresan.

Estos son sujetos que se encuentran con otros que conversan sólo con una clase determinada de personas, que leen únicamente una clase de libros y que no prestan oídos más que a una clase de conceptos aquellos que utilizan ciertos profesores que les han impactado y que de cierta manera pretenden imitar y lo hacen en tanto mantienen un intenso intercambio con ellos. Pero aún así, muy pocos de estos se aventuran en el gran océano del conocimiento para experienciarse y para experienciar en ellos de forma diferente a como le han hecho vivir el conocimiento. John Locke señala en cierta ocasión que *“ No hay hombre que emprenda algo si no es según un punto de vista u otro, que le sirve como razón de lo que hace, sean cuales fueran las facultades que emplee, lo que constantemente dirige su acción es su comprensión de las cosas, este bien o mal informado y de acuerdo con esta comprensión, verdadera o falsa, se orientaran todas sus potencialidades operativas. En consecuencia, es de gran interés poner el máximo cuidado en el entendimiento, orientarlo adecuadamente en su búsqueda del conocimiento y en los juicios que formule.”*²⁸³

La comprensión que se tenga de la formación será el vector epistemológico para el proyecto de los sujetos pedagógicos, la orientación será de acuerdo con la comprensión que se tenga y la comprensión será en tanto la formación.

²⁸³ Dewey, John. *Como pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Ediciones Paidós, México – Barcelona, 1ª edición 1989, p. 37.

Si la comprensión esta en las creencias el sentido serán las opiniones, si esta en la construcción del pensamiento la orientación será hacia el lenguaje, hacia el logos, la formación, el conocimiento. - "Sujeto M"- La formación me parece es un trabajo personal que se realiza con los otros, pero en donde cada uno decide que formación quiere tener. -

Al plasmarse las opiniones en lo lingüístico eliminan en el lenguaje a la crítica y se van formando constantemente cuando hablan uno con otros, como opiniones comunes que desembocan "...en el silencio del consenso y de lo evidente. La conversación en su sentido más amplio deshace el bloque producido por el aferramiento a las propias opiniones. La ruptura patológica del consenso interhumano se caracteriza por la neurosis, y cabe preguntar si en la vida social el proceso comunicativo no puede servir también para la disfunción y el mantenimiento de un "falsa conciencia."²⁸⁴ Las opiniones en la pedagogía no sólo limitan la conversación sino que en las intersubjetividades rompen con la patología formativa que se vive para llevar a los sujetos a la neurosis, a explotar en el entorno y seguir con un alejamiento profundo hacia la formación, hacia sí mismos, manteniendo no sólo una falsa conciencia sino incluso una falsa identidad. La formación centrada en las creencias como en las opiniones también representa para los pedagogos un camino que los lleva a moverse en una estructura ya preformada en donde no hay más deseo por construir el conocimiento. - "Sujeto H" - Las lecturas nos deberían de ayudar a argumentar nuestro lenguaje para no decir lo primero que se nos ocurra. -

Parece que en lo pedagógico "*La opinión tiende imponerse a una realidad, y a veces se impone a los demás, contra los hechos, cuando la fuerza que la apoya es la mera voluntad expresiva.*"²⁸⁵ Expresar algo cualquier cosa, parece estar siendo parte de la voluntad que tienen diversos sujetos en pedagogía por decir algo, se trata de hablar aunque no se sepa lo que se esta diciendo y porque se esta diciendo, la idea es sólo hablar para que los otros escuchen, para ganar reconocimiento, para agradar al maestro y éste conceda el diez casi de manera automática para agradar al alumno y éste asista y entregue lo convenido para simular que se lee, que se sabe y que se conoce, aunque la ignorancia haga patente lo contrario. La opinión convertida en la voluntad de expresión del presente y no sólo pedagógico se impone a una realidad que requiere de construcción de pensamientos y de sentido en las prácticas pero como una voluntad de logos, de epistémé y de hermeneútica y no de doxa o sentido común.

El deseo por conocer, por construir es cuestión de disposición personal pero la mera disposición no es suficiente. Debe haber también comprensión de las formas y las técnicas que constituyen los canales a través de los cuales se puede tener un acercamiento que no frustre el deseo. La pereza mental es uno de los principales factores que retraen la mente ante las nuevas ideas. Cuando los pedagogos se identifican con una idea que termina por ser una noción literalmente familiar se lanzan en defensa de ella con los ojos y los oídos del espíritu cerrados a cualquier cosa que coincida con ella, como la pereza mental. Así, no habrá mejor manera de combatir las que con el cultivo de la curiosidad constante y el espontáneo esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo, categorías que constituyen la esencia de la mentalidad abierta entendida esta como una actitud que carece de prejuicios, de partidismo y cualquier habito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas.

²⁸⁴ Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y...* Op. Cit., p. 185.

²⁸⁵ Nicol, Eduardo, *Metafísica...* Op. Cit., p. 184.

Y no como la mentalidad que sólo está abierta en el sentido de que permite pasivamente que las cosas se le vayan presentando ante sí para con el tiempo no resistir la presión de los factores que estimulan la cerrazón mental y entre prejuicios, partidismos y hábitos limitar el pensamiento. - "Sujeto M" - En ocasiones la pereza es la limitante de nuestra formación para también encontrar dirigidos en mucho los profesores, con sus actitudes, aptitudes, discursos o prácticas. -

El interés dividido que la escuela genera es otro enemigo importante del pensamiento pues se trata de una división del currículum de la vida con el currículum escolar, es una división tan profunda que en ocasiones aunque el profesor exponga amena su charla y provoque el interés de muchos siempre habrá la atención superficial de algunos cuyos pensamientos más íntimos se encuentran dirigidos a cuestiones mucho más atractivas para ellos. Esta no aproximación de los sujetos se hace mayor cuando el profesor aburre, cuando se trata de exposiciones en donde todo se pasa a leer al frente, cuando la técnica reúne a todos en equipos para repetir la temática expuesta en las copias, cuando el profesor divaga tanto que se pierde, cuando es el único que habla en clase, cuando los sujetos no leen, etc, etc. Al interés dividido se le articula la confusión mental que "*actúa inexorablemente sobre la mente oscureciendo su penetración y debilitando su capacidad de comprensión.*"²⁸⁶

Cuando los sujetos de pedagogía estudian temas demasiado ajenos a su experiencia, ello no despierta su curiosidad activa ni supera su capacidad de comprensión. Tienen más bien a volverse intelectualmente responsables, a cumplir con lo que se les pide pero poco o casi nada se preguntan por el significado de lo que aprenden, es decir, por la diferencia que separa el significado de sus creencias y acciones. Lo mismo ocurre cuando la multitud de temas o de hechos inconexos someten la mente del estudiante que no tiene tiempo, ni oportunidad de sopesar, su significado y que por tanto, finge o simula aceptarlos, creer en ellos cuando en realidad su creencia es de un tipo totalmente diferente e implica una medida de la realidad distinta de la que opera en su vida y su actividad fuera de la escuela. Así pues se vuelve mentalmente disperso y no sólo disperso respecto de las cosas particulares sino también acerca de las razones básicas en la pedagogía. La confusión mental se vive también con los discursos y los textos multívocos que minimamente tienen la función dialógica que les pertenece que es "*la de generar nuevos modelos de significados. Pues se propone que la coexistencia y la comunicación misma requieren que los textos en cuestión funcionen también como herramientas o aparatos "para pensar." Para generar nuevos significados.*"²⁸⁷

Pero cuando el discurso y el texto no generan significados porque los dan ya hechos y además mal dados, confunden y no invitan a pensar porque fastidian, aburren y aturden el pensamiento, situación que se plantea más difícil para los sujetos porque no dan paso a la forma inicial de la reflexión que es y siempre será el lenguaje. Sin embargo el lenguaje tendrá su comienzo para los pedagogos en el discurso, en la ausencia del discurso no habrá más que ausencia del conocimiento dado que éste lo conforma como tal. En aquellos sujetos de pedagogía que tengan discurso y más profundamente detenten la palabra se reunirá pensamiento, lenguaje y conocimiento con una intimidad que representa el ser aquel ser que se representa en el lenguaje pero que a su vez el lenguaje lo representa frente a los otros, la frase de dime con quien andas y te dirá como hablas alude a dicha representación.

²⁸⁶ Dewey, John. *Como...* Op. Cit., p. 43.

²⁸⁷ Peza Cazares, Ma del Carmen de la. *Subjetividad...* Op. Cit., p. 168.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

FALLA DE ORIGEN
CON TESIS

La representación "*es aquella que gobierna el modo de ser del lenguaje, de los individuos, de la naturaleza y de la necesidad misma.*"²⁸⁸ Cada sujeto dentro de su tiempo y de su espacio conforma su lenguaje y en éste su historia, pero así como el lenguaje esta perdiendo relación con el pensamiento, el pensamiento esta perdiendo hasta intimidación consigo mismo, con su esencia, con quien ya no tiene diálogo interno sino peleas eternas y constantes. El verdadero malentendido en la cuestión de la lingüística de nuestra comprensión es un malentendido sobre el lenguaje como si éste fuese un inventario contingente de palabras y frases, de conceptos, opiniones y modos de ver que no se comprenden. Y que por ende, no hacen que el lenguaje en esa realidad abra el ser a la posibilidad incansante de seguir hablando y conversando a la libertad de decir-se y dejar decir. Su reducción a una simple convencionalidad reelaborada en lo escolar, al lastre de hacer fluidas una y otra vez las palabras para que los pedagogos las expresen sólo en tanto las reciten como a las teorías, las prácticas y todo aquello que tienen a su alcance, hace evidente el alejamiento o la separación del pensamiento, el lenguaje y el conocimiento.

El Conocimiento, el pensamiento y el lenguaje se relacionan y se entrecruzan estrictamente, pues de acuerdo con Foucault "*Tienen el mismo origen y el mismo principio de funcionamiento en la representación: se apoyan uno en otro se complementan y se critican sin cesar. El espíritu habla y conoce*" si el conocimiento se entrecruza con el lenguaje."²⁸⁹ Los sujetos no hablan²⁹⁰ ni conocen cuando el conocimiento no se entrecruza con el lenguaje, cuando uno y otro no se apoya y complementa en la representación, incluso cuando no tienen representación, cuanto están pero no se sabe que están, cuando se entrecruzan y uno al otro se ignoran, no se complementan sino más bien se atacan, se critican, tratando de desaparecerse u ocultarse mutuamente. En ese ataque continuo el pensamiento no puede ser más corto de lo que es, en tanto la sumisión o la tutela no hacen más que sombra de la vivencia en lo pedagógico y sombra del ser. "*La percepción de ser tal se efectúa en la praxis dialógica con el otro.*"²⁹¹

Sólo en el dialogo con los otros, en esa praxis en donde el pensamiento objetiva el lenguaje con sus lecturas, con sus conocimientos se evidencia lo que es el sujeto, la percepción que tiene de sí, de los otros, la comprensión de su mundo y de su propio proyecto de vida, esa comprensión se comparte a los otros sólo en el lenguaje este es el mediador entre sujeto y sujeto, es lo que les da la posibilidad de conversar y de conocerse más que como individuos habitantes del mismo mundo como sujetos humanos demasiado humanos. - "Sujeto H" Cuando charlo con algunos amigos enriquezco la perspectiva que tenía del conocimiento y curiosamente de ellos. -

²⁸⁸ Foucault, Michel. *Las palabras...* Op. Cit., p. 207.

²⁸⁹ *Ibidem*, p. 91.

²⁹⁰ Fernández en vocación... Op. Cit., p. 186, señala como el miedo a opinar contra la mayoría y el miedo a criticar al político poderoso son supervivencias ocultas de los aztecas. Aquellos que hablaban en voz baja, en tono menor, de modo oblicuo frente a unos otros que lo hacían en voz alta y altiva - demasiado alta y arrogante. El miedo a opinar, a criticar, a dialogar forma parte del ADN cultural e histórico. Porque en el presente es una situación que continua caracterizando a lo escolar, basta retirarse un poco para reconocer lo que en este lugar sucede, por un lado el profesor sigue con la palabra y sólo la concede a los otros bajo los términos de escuchar lo que el ya dijo o algo que sea agradable a sus oídos aunque el alumno se encargue de repetir lo que los autores se han cansado de decir. Y que tal, aquel maestro que sabe lo suficiente del programa, lo que va a ver, pero que no va más allá de eso, que sabe incluso lo mínimo del plan de estudios, lo que más ha escuchado o las opiniones más comunes de quien han estado detrás de los que lo conocen y que sale a la defensiva cuando su ignorancia es expuesta que no sabe nada de los sujetos que tiene frente a sí

²⁹¹ Moreno Fernández, Cesar. *América...* Op. Cit., p. 64.

En la carrera de pedagogía los discursos son tan inmediatos como la inmediatez con la que se plantean y realmente más que discursos tendrían que comenzar a ser planteados como meros comentarios del momento. –“Sujeto M” Por momentos las discusiones de las clases caían en los comentarios personales y generalmente los hacían quienes menos habían leído. - Lo curioso es que esa praxis dialógica tiene rupturas de raíces antiguas que hoy en día crecen más desde la familia, los amigos, hasta el entorno escolar, pero es de esa praxis de la que sin que lo digan los sujetos clama su esencia. basta abrir un espacio de diálogo en donde el yo y el tu son un nosotros para reconocer que los sujetos nunca guardarán silencio total porque siempre hay algo que decir, aunque en el ámbito de la pedagogía se trata de ir más allá del decir algo, de opinar, de comentar, de suponer, trascender a lo argumentado, a la epistémica de la pedagogía, pues ésta le recupera su logos a la pedagogía así como a los pedagogos. – “Sujeto H” Los espacios de diálogo que se hacían en algunas clases hacían que de cierta manera nos preparáramos mejor, para decir algo. -

Sujetos que requieren en ese logos, articular y vehicular las palabras haciendo de ellas un discurso que haga posible la conversación que esta faltando en el aula con la cual “ *Se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de una verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero si en el de que se intenta entender lo que dice.*”²⁹² La conversación no parece ser ya tan importante y tan necesaria cuando no se convoca a los acuerdos, cuando el otro habla y ni la mínima atención se le presta. - bueno si es hombre se piensa que algo importante tiene que decir, pero si es mujer algo se le habrá ocurrido. - de ahí que algunos profesores le concedan más la palabra a los hombres e incluso se la arrebatan a las mujeres o les den el avión sin entender lo que dicen y porque lo dicen.

Comprender la lingüística de las mujeres como de los hombres es comprender la esencia de su tradición porque ahí en donde la tradición se hace decible y escrita la lingüística adquiere su plena hermenéutica, su plena interpretación. Allí donde se interpreta la tradición se da a conocer el ser humano y la relación general que tiene con el mundo, cuando la hermenéutica del sujeto no esta presente la comprensión se torna fragmentaria y sólo evidencia ciertos momentos mudos de la historia de los sujetos que se tiene frente a si y que hacen que la lectura de estos no tenga participación en un sentido presente.

Los sujetos son sujetos de símbolos, de interpretaciones porque viven en el mundo desde sus símbolos, desde su lenguaje con el cual dan el primer paso para ingresar en la cultura. Aunque el lenguaje sólo existe con los otros, en la conversación, cuando no hay lenguaje o conversación no hay más que una incapacidad para conversar o una no apertura frente a los otros para encontrarse, para comunicar dos visiones del mundo que se confrontan y reafirman en su espacio y en su tiempo. La conversación es para encontrar en los otros sus experiencias hechas vivencias, la afinidad para que se encuentre al otro y en el otro se encuentren así mismos.

²⁹² Gadamer, Hans-Georg. *Verdad I...* Op. Cit., p. 463.

En la conversación pedagógica²⁹³ el que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar de cualquier cosa y que cuanto más consistente y sólido sea su discurso mejor comunicara su doctrina. Este es uno de los grandes peligros de la cátedra por demás conocido pero no comprendido que en ocasiones lleva a los sujetos a vivir "*El trastorno patológico que lleva al paciente a la impotencia, consiste en que la comunicación natural con el entorno queda interrumpida por ideas delirantes. El enfermo se encuentra tan atrapado en estas ideas que no sabe escuchar el lenguaje de los otros, mientras alimenta sus propias ideas patológicas.*"²⁹⁴ El trastorno patológico que esta llevando a los pedagogos a la impotencia en el pensamiento, en el lenguaje y en las prácticas, no es más que parte de la ruptura que se ha generado entre la comunicación de los sujetos con el entorno, se trata de una ruptura ante la cual los pedagogos se están dejando atrapar por las creencias y las opiniones y no están escuchando las ideas o a los otros, no están conversando con los otros sólo están buscando llenar o cubrir con algo sus patologías y así continuar con los semestres incrementando con ello la incapacidad para el dialogo con su medio y con los otros.

Es una incapacidad en donde no se oye o se oye mal, los sujetos se aferran a lo que escuchan, a sus impulsos y son capaces de no oír a los otros, no conversar con los otros negando y negándose así el hacerse humanos en la intersubjetividad para cada vez más hacerse seres ultraindividualistas cuya incapacidad por el diálogo no se plantea más que como un reproche que hacen en el mundo vital para negarse a aceptar que sus ideas tienen una carencia real del otro, que su capacidad de no intersubjetividad se encuentra atrofiando su lenguaje y la conversación, generando sujetos distantes del entendimiento, del lenguaje, de su mundo y de su identidad. "Sujeto M"- Hay como cierto individualismo pocos son los que nos ayudamos pero somos vistos como raros. - De nuestra identidad dice Habermas "*hablamos siempre que decimos quienes somos y quienes queremos ser, la imagen que de nosotros nos ofrecemos y ofrecemos a los demás y conforme a lo que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás. Pero nuestra identidad no es solamente algo con que nos hayamos encontrado ahí, sino algo que es también y a la vez, nuestro propio proyecto.*"²⁹⁵

²⁹³ Ibidem, p. 207. Gadamer nos narra aquel recuerdo de un seminario de Husserl. En sus tiempos de estudiante, tiempos en donde los ejercicios de seminario como se sabe solían promover dentro de lo posible el diálogo de la investigación o al menos el diálogo pedagógico. Husserl que en los primeros 20 años había sido profesor de fenomenología no era un maestro de diálogo precisamente. Porque sólo en una sesión formuló al principio una pregunta con la que recibió una breve respuesta, respuesta a la que dedicaría a analizarla dos horas en un monologo ininterrumpido. Al final de la sesión cuando abandono la sala con su ayudante Heidegger, le dijo a éste. Hoy no ha habido un debate muy animado. Son experiencias de este tipo las que hoy han llevado a una especie de crisis de la clase académica. Pero hay otras situaciones de diálogo auténticas, esto es, individualizadas, en las que el diálogo conserva su verdadera función, en la negociación, en el diálogo terapéutico y en la conversación familiar. Lo que Husserl cerro en esa ocasión fue la posibilidad de que los mismos sujetos construyeran un espacio de diálogo y ello es lo que muchos profesores siguen haciendo en el aula, frustrando con ello la actitud de pensamiento, de reflexión, de conciencia, en sujetos que no requieren más que el reconocimiento de su historicidad y la comprensión de lo que son, hablan y hacen cotidianamente.

²⁹⁴ Ibidem, p. 208.

²⁹⁵ Martínez Lorenzana, Francisco. *Arte y...* Op. Cit., p. 115.

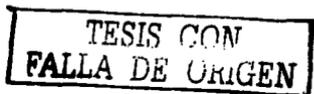


Si la identidad es un proyecto que a medida que lo construimos, nos habla, nos narra, dice lo que somos, la identidad pedagógica²⁹⁶ es posible pensarla no como algo que nos encontramos ahí en lo escolar sino esencialmente como un proyecto formativo en el que la elección y la voluntad están presentes. La identidad supone por definición el punto de vista subjetivo de los sujetos actores o espectadores sociales acerca de la unidad y de las fronteras simbólicas respecto a su relativa persistencia en el tiempo, así como en torno de su ubicación en el mundo, es decir en el espacio social en el que como especificidad histórica les toca vivir - diría la periodista Cristina Pacheco - siempre en relación con los otros.

Esencialmente cuando la identidad subjetiva emerge y se afirma sólo en la medida en que se confronta con otras identidades subjetivas durante el proceso de interacción social en el interjuego de las relaciones sociales. Aunque la búsqueda de la identidad personal de la mayoría de los individuos de la sociedad posmoderna parece que se encuentra vinculada a la competitividad profesional y a la diferenciación por el consumo como individuos. - "Sujeto H"- Vivimos como en una competencia cotidiana en pedagogía por tener el diez, por agradar a los profesores, por ser convocados por los profesores para algo y por todo aquello que se nos presente. -

En tanto es una forma específica de subjetividad que pertenece a lo colectivo con sus significados compartidos, su memoria histórica, lenguaje, estilos de vida, modelos de comportamiento y en niveles superiores, sus proyectos y enemigos compartidos; identidad que en la medida en que reflexiona sobre lo que es, en esa medida, acepta la pregunta sobre sí en tanto se especifica para que espacios de acción, se le convoca y cuestiona.

²⁹⁶ Basil Bernstein, en *Ensayos...* Op. Cit., p. 12. Conceptualiza a la identidad pedagógica como " el resultado del anclaje, de una carrera en una base colectiva. La carrera de un estudiante es una carrera de conocimientos, una carrera moral y una carrera local, la base colectiva de esa carrera está provista por el principio de orden social que se espera sea divulgado en colegios e institucionalizado por el Estado, la base local está provista por los ordenamientos sociales del contexto local." hace así mismo una clasificación por demás interesante de las identidades pedagógicas que históricamente han tenido más impacto social en los sujetos. Considera que son cuatro los modelos que fuertemente han predominado y que de manera un tanto sorprendente siguen haciendo acto de presencia, quizá hasta en una mezcla o en un eclecticismo, unas con otras, otras con unas, las identidades que plantea son: las identidades retrospectivas que se generan de un viejo modelo conservador, que las forma desde narrativas nacionales, religiosas o culturales ordenándolas en su discurso, limitándolas y estratificándolas en secuencias. Las identidades prospectivas; que se generan a partir de un modelo neo-conservador cuyo sentido es recontexualizar de forma selectiva sólo ciertos elementos del pasado aquellos que más convengan con la intención de defender a partir de ellos la actuación económica. Las identidades pedagógicas descentradas que se generan con el modelo Neoliberal, con este modelo la práctica pedagógica será contingente en el mercado y la identidad en él será sólo representada, ya no creada, esta tiene así mismo un valor de intercambio en el mercado. Y por último plantea las identidades terapéuticas que parten de un modelo profesional que produce a partir de teorías complejas el desarrollo personal como un medio para controlar de manera un tanto invisible a los estudiantes. Las identidades antiguas fueron debilitadas frente a estas identidades y de ellas quedó quizá sólo el recuerdo. Un recuerdo en donde ahora se plantean otras identidades, estas tal cual lo plantea Bernstein desde modelos sociales y culturales que habitan los espacios y los tiempos. Como la Postura pedagógica esquizofrénica que comienza a producirse en el discurso pedagógico del presente y que ya Bernstein visualizaba por lo virtual, por la conducción del mercado y por el resurgir de las formas de lo sagrado, así como por las fuentes de tensión, cambio, posibilidad y la relación entre identidades pedagógicas, oficiales y sus contextos de transmisión y adquisición



Porque en el espacio de acción en donde los sujetos se ubiquen es como se construirá la identidad como proyecto, como es el espacio de pedagogía, la casa, etc., porque la identidad es tal en la experiencia de diferentes espacios, analizables y vistos como una totalidad no funcionalista o sistémica sino contradictoria, cambiante en jerarquías, entre espacios en donde hay algunos más influyentes en la conformación de ella y otros en menor medida.

Que incluso lo plantean como identidad a partir de una resultante de fuerzas en que no todos apuntan en el mismo sentido para el mismo sujeto, lo que le otorga la distinción de la diferencia. - "Sujeto M"- Creo que somos por todas las relaciones que tenemos por ello, es que no somos personas determinadas. -

Como es el caso de lo que acontece en la casa o con la familia en donde - diría Fernández - "*Al mexicano, medio se le enseña desde niño, que la fuerza - no el espíritu - es el factor primordial del triunfo.*"²⁹⁷ Si a los sujetos desde la infancia los inducen a un proceso continuo de aprendizaje a través del cual el espíritu, la conciencia desde Hegel pierde importancia y presencia en el imaginario, en lo simbólico o en la subjetividad frente a la mera fuerza física, a la acción, al hacer inmediato, a medida que se crece y en tanto la identidad hace rupturas con lo conocido para conocer, ésta pierde vínculo con el pensamiento, con el espíritu.

Así en lo cotidiano se torna esta separación del sujeto con su propio espíritu, con su propia conciencia, la cual, esta siendo relegada a un segundo término tal vez porque en el presente no tiene un buen reating, porque la apatía, la indiferencia, la costumbre hacia lo que se es o hacia lo que se esta siendo se vive con mayor intensidad o tal vez porque lo que media la relación de los sujetos con los otros, el conocimiento, el lenguaje y la cultura entre otras cosas la convierte en una categoría no de distinción y esencia humana sino en una carga continua, una cruz que destina a llevarla por siempre, es como una pesadez de lo que en ocasiones se hace preferible desprenderse para seguir en un camino tranquilo, seguro. - "Sujeto H"- Para ser, nos tenemos que desprender de ese molde mental que nos hace perzozos frente a la formación. - Frente a ello, el sujeto pierde intimidad, dialogo, conversación, empatía con su propia conciencia y con los otros porque "*La evidencia del ser no reside en la conciencia, sino en el logos.*"²⁹⁸ Pero el logos requiere de sentido para decir "*lo correcto, esto es lo verdadero, y no sólo por el arte de hablar o el arte de decir algo bien.*"²⁹⁹

El *sensus comunis*, sentido común o comunitario, alude a un sentido que fundamenta a la comunidad, que orienta su voluntad y no que generaliza el lenguaje, el pensamiento y la identidad para que en todos lo igual, lo homogéneo sea común. En el presente se puede pensar en un sentido común en su etapa más precaria el cual ha sido adiestrado o capacitado pero no formado, es decir, el sentido común esta falto o carente de aquello de lo que precisa para fundamentar esas voluntades sociales de la formación y de la elocuencia porque no se trata de que los sujetos hablen para convencer o que digan algo bien, algo bonito sino de que digan lo que es pero que lo digan argumentándolo.

²⁹⁷ Fernández del Valle, B. Agustín. *Vocación y...* Op. Cit., p. 191.

²⁹⁸ Nicol, Eduardo. *Metafísica...* Op. Cit., p. 183.

²⁹⁹ Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y...* Op. Cit., p. 49.



El sentido común en pedagogía se torna más hacia ese sentido precario de capacitación desde la generalización de los conocimientos a partir de los cuales los sujetos cuando hablan lo hacen tratando de convencer que es la meta del planeta o armándolo de tal manera para que sea agradable a los oídos de muchos, que se escuche padre aunque no se entienda lo que dice, pero no desde la Fundamentación ni por tanto desde los argumentos. En un sentido así la formación se ha generalizado como la pedagogía pero lo que le esta faltando son los argumentos, la elocuencia y la Fundamentación.

Para Gadamer *"Todo el mundo tiene tanto sentido común, es decir capacidad de juzgar, como para que se le pueda pedir muestra de su sentido comunitario de una auténtica solidaridad ética y ciudadana El sensus communis, es un momento del ser ciudadano y ético."*³⁰⁰ Los pedagogos no son la excepción pero esta claro que éste, no descenderá del ciclo por obra del espíritu santo pues más bien es un trabajo que les corresponde hacer que les corresponde crear, formar. Así, la formación del sentido común será en tanto formación del sujeto, por ende, si el sentido común es un momento del ser ciudadano y ético que le otorga la posibilidad a los sujetos para que juzguen si quieren ser ciudadanos o no, si quieren ser éticos o no frente a los otros, que tipo de pedagogos quieren ser, actores o espectadores, la elección y el juicio será de acuerdo al sentido común y el sentido común será en tanto formación.

Se trata por tanto de un proyecto en donde todo lo que los sujetos hagan será configurado por la invisible presencia de su yo ideal, lo que les otorgara un estilo propio. Para Fernández *"Un pueblo que comete grave deslealtad a su estilo propio, se suicida como nación."*³⁰¹ Se habla de estilo como de un sello auténtico y oculto de los pedagogos en su ser y en su quehacer. Pero cuando los pedagogos hacen algo y este algo no es configurado por su yo, su estilo que le caracteriza de manera autentica, se oculta para darle paso a un quehacer en donde su saber no tiene estilo quizá porque habla desde el estilo psicológico, sociológico o antropológico, etc. estilos que no se configuran entorno al yo de los pedagogos sino al de los otros, unos otros que también muestran inseguridad y a veces hasta desconocimiento por el estilo que les da esencia, que los singulariza frente al manejo de estereotipos codificados. "Sujeto H"- Pero si en nosotros no esta claro lo que es la pedagogía, habría que reconocer que en muchos de los profesores tampoco y eso si es preocupante, porque son los que nos comunican a partir de su lectura y experiencia, lo que ellos han construido en torno a la pedagogía.-

Frente a ello parece que no resta más que decir, que se hace cada vez más requerible de parte de los sujetos, un esfuerzo de comprensión, porque de acuerdo con Gadamer, *"El esfuerzo de comprensión empieza así cuando alguien encuentra algo que le resulta extraño, provocador, desorientador."*³⁰² Tan extraño y desorientador, que en el presente en lugar de convocar a la lectura y comprensión de ello, esta aislando y desinteresando a los sujetos de pedagogía a dejarla inconclusa y a quedarse inconclusos frente a la identidad en el presente.

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 63.

³⁰¹ Fernández del Valle, B. Agustín. *Vocación y...* Op. Cit., p. 141.

³⁰² Gadamer, Hans-Georg. *Verdad I...* Op. Cit., p. 182.

2.7. PEDAGOGÍAS Y PEDAGOGOS: UTOPIAS, INQUIETUDES Y CUESTIONES INCONCLUSAS DEL PRESENTE.

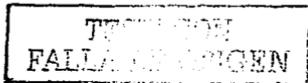
Es como si cotidianamente y en un sentido por demás histórico se hubiera admitido la remodelación que los dominadores han hecho de la pedagogía subordinándola voluntariamente a formas de producción o a movimientos religiosos occidentales que han incorporado como proyecto propio los cambios modernizadores y posmodernizadores a partir de los cuales no puede negarse y es preciso reconocer que "*Tenemos y hemos tenido un pensamiento ateoórico, incapaz de generalizaciones o de análisis complejos... La teoría se convirtió en una ideología oficial.*"³⁰³ En ese sentido, el pensamiento se torno doctrinario, descriptivo en la pedagogía y en los pedagogos en donde antes que realizar sus propios analisis y establecer las redes conceptuales entre las categorías del conocimiento a construir se repiten acriticamente las lecturas de todo tipo de textos incluyendo el de la vida cotidiana que al no estar siendo comprendidos se revelan con ciertas tendencias graves a la tergiversación.

Y aunque suene increíble y por tanto sea cuestionante parece que es de esto de lo que los pedagogos han terminado por enamorarse y por tanto, por identificarse como lo hiciera narciso en el mito narrado en la metamorfosis de Ovidio³⁰⁴ aunque se han enamorado no de la pedagogía sino de otra imagen que dice lo que es la pedagogía, aunque en dicha imagen comiencen a verse cosas distintas de las que dicen le pertenecen o la identifican más que como pedagogía en su sentido formativo, como una medio apariencia de la ciencia de la educación o de cualquier ocurrencia cotidiana.

Es así, como enamorarse o no creer se están convirtiendo en extremos en donde muchos pedagogos se encuentran, lo que pareciera tiene razón de ser con aquella idea de la que ya muchos hablan o ya mucho se rumora y que tiene que ver con la muerte de la pedagogía ¿ será que la pedagogía ha muerto - diría Nietzsche- que las ciencias de la educación la están matando o que los pedagogos - y esto histórico - la estamos aniquilando? Haciendo una parodia a lo expuesto por Nietzsche se podría pensar que a la pregunta señalada se vincularía otra, por que ¿ si la pedagogía ha muerto cómo es que los pedagogos continúan arrastrando esa bovina tranquilidad, pues si ya no hay pastor como es que no sean disgregado?, ¿ será acaso que los pedagogos hemos construido otro dios, ahora llamado ciencia y un santo llamado técnica y por tanto, otra pedagogía denominada ciencia de la educación ¿ o será acaso que la muerte de la pedagogía ha sido una falsa alarma?

³⁰³ García Canclini, Nestor. Et. al. *Teoría e Investigación en la Antropología Social Mexicana*. Cuadernos de la casa chala. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. UNAM, p. 72.

³⁰⁴ El mito de Narciso ha sido tradicionalmente entendido tan sólo como la relación enferma de un hombre enamorado de sí mismo, pero es obvio que el mito plantea además un problema de primera importancia que de súbito nos pone frente al abismo y nos enfrenta al hecho de saber porqué la ignorancia de sí propio como el desconocimiento de nosotros mismos puede llevarnos hacia la muerte. Porque el hombre al mirarse en el espejo, y si en él no sabe mirarse puede ahogarse pues la imagen del espejo es voraz, ahoga aquel que no se reconoce en ella. Y aunque suene increíble y por tanto sea cuestionante parece que es de esta pedagogía de la que los pedagogos están terminando por enamorarse y por tanto por identificarse como lo hiciera narciso en el mito narrado en la metamorfosis de Ovidio.



Preguntas que se plantean por demás interesantes aunque lo que si es un hecho es que si la pedagogía y su esencia que es la formación ha muerto todo en ella está permitido - como bien dijo Nietzsche³⁰⁵ - el sentido común o la doxa, los mitos, las creencias, las opiniones, la manipulación, el control, la disciplina, la confusión de ideales, las metodologías legitimadoras, el Panoptismo como aquella mirada óptica que observa y que permite lo permitido, las verdades absolutas, los pensamientos cerrados, la pasividad, la repetición y el silencio.

Silencio que por demás no sólo esta aniquilando a la pedagogía sino a los mismos pedagogos en cuestión de identidad formativa y esto ya desde el aula, con las rutinas del pensamiento y con las rutinas del lenguaje pues el lenguaje es el que permite que el mundo esté abierto a los sujetos, pero cuando éste se convierte en formula, en muletilla, en rutina, en repetición, cierra el mundo a ellos y por tanto la posibilidad de crear y de crearse en el lenguaje. Pero en el lenguaje no en la palabrería porqué no se trata de hablar por hablar pues si para los pedagogos algo tendría que estar claro es que precisan desprenderse o tomar distancia de la palabrería porque como bien dice Jorge Larrosa - "*la palabrería convencional, nos hace decir lo que tenemos que decir, hace que veamos lo que tenemos que ver, y leer lo que tenemos que leer.*"³⁰⁶

Sin embargo no se trata en la pedagogía de una verdadera muerte con fallecimiento y acta de defunción sino de un osario confuso en donde ya no se sabe "*...quien es el enfermo y quien es el médico, quien es el guardián y quien la víctima, si es una prisión o un hospital, una zona inmunizada o una fortaleza del mal. Se han roto las barreras y todo se desborda, estamos bajo la tiranía de las aguas que suben, el reino de la humedad sospechosa, de las filtraciones, de los abscesos, de los vómitos.*"³⁰⁷ En ese claroscuro de la pedagogía en donde no se sabe quien es quien y en donde se han roto las barreras la pedagogía ha pasado a ser una prisión de pensamientos y lenguajes, un hospital en donde la negligencia por lo que se hace esta presente, como la atención masificada y el sentido de ayuda o de buen samaritano o una fortaleza del mal en donde se planea, se organiza, se capacita, para establecer la mejor forma de ordenar y controlar el imaginario de los otros.

En esa ruptura de barreras los pedagogos han comido de todo excesivamente hasta llegar al absceso y al vomito por los conocimientos cualquiera que sean estos dejando un malestar que perdura pero que más tarde en el olvido acepte cualquier cosa que momentáneamente llene esos huecos de hambre en el pensamiento. Lo preocupante es cuando se observa que se agarran de cualquier conocimiento sin hacer ninguna distinción con estos. Pensamiento que esta siendo conquistado por las orgías cotidianas, aquellas de las que de acuerdo con Borges - se tiene que tener cuidado porque están paralizano no sólo a la pedagogía sino a los pedagogos, pues transitan libremente como códigos culturales por las diversas mediaciones con las que se enfrentan los sujetos y no sólo de pedagogía sino de todo el contorno en donde habitan, viven, sobreviven, se espantan o se asombran por lo que en él día a día acontece.

³⁰⁵ Nietzsche, Friedrich. *Así hablaba Zaratustra*. Ed. EDAF, 1998, pp. 14 - 15.

³⁰⁶ Larrosa, Jorge. *Pedagogía...* Op. Cit., p. 11.

³⁰⁷ Foucault, Michel. *Microfísica...* Op. Cit., p. 50.

Con tales códigos culturales no sorprende que las relaciones conceptuales tengan poca asistencia en los pensamientos y en el lenguaje, como las mismas prácticas lo desvelan cuando la exigencia es por el saber hacer algo a partir de los recetarios o los pasos a seguir cuando la idea es hacer aún sin tener claro el "que" de ese hacer sino quizá únicamente la idea y aún no tan clara del "como". Es un hacer en donde se torna aburrida, cansada, indiferente la posibilidad de que la pedagogía construya redes conceptuales que la desprendan por una lado de aquellos códigos culturales que de acuerdo con Foucault son fundamentales porque " ... rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas, - fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá." ³⁰⁸ Y por otro que resignifiquen su sentido teórico - práctico frente a la otredad, -"Sujeto M"- Me parece que a la pedagogía le está faltando ser construida desde redes conceptuales, pues como que se ha reducido a mera repetición, una reducción en donde difícilmente se comprende lo que ésta tendría que significar para los pedagogos, como socialmente. -

Si se parte de lo que señala Héctor Vázquez respecto a que " *los campos de trabajo de las ciencias no están basadas en las relaciones materiales de los objetos, sino en las relaciones conceptuales de los problemas.*" ³⁰⁹ Lo interesante sería saber en donde se están colocando los pedagogos, si en las relaciones materiales o en las relaciones conceptuales o desde una u otra tiran en una lucha continua esperando que alguien sea vencido. Todo pareciera indicar que es en esa lucha en donde se debate, se polemiza y no se para de hablar, de decir, de opinar en donde se desea ser o en donde simplemente se está y sin saber porque se está ahí, quizá por la angustia de saber hacer algo, porque hacer algo continuamente indica que en el entorno pedagógico hay producción, que se esta ocupado y que no se esta en un contorno de ociosos, de meros lectores y de escritores frustrados desvinculados de la realidad.

Más que estar ocupados en hacer algo a los pedagogos les está faltando cultivar el saber el cual convoca a la necesidad de cultivar las bases pedagógicas que sostienen a la pedagogía, la base principal la sostiene el conocimiento que no ha generado más que una ceguera más fuerte respecto al mundo, es un conocimiento que no ha superado la ceguera que predomina frente a la realidad en la que se han reducido los pedagogos, a la aplicación de lo instrumental, a los juegos cotidianos, a dinámicas y a trabajos que en su totalidad por su reducción no se plantean pertinentes ante la complejidad del mundo.

También los saberes que se encuentran en la pedagogía no están propiciando que se afronten las incertidumbres: la identidad pedagógica y la comprensión de lo humano, son saberes mínimos reducidos a lo inmediato, al control y a la disciplina que muy poco trascienden a lo externo y que por tanto, no trastocan el divorcio entre la pedagogía y los pedagogos, entre la realidad y la pedagogía. Los pedagogos son otra base importante que no sólo sostienen a la pedagogía sino que incluso le dan la dimensión estructural en la realidad, pero frente al alejamiento del mundo que viven también se muestran alejados y distantes respecto a la pedagogía y a su identidad.

³⁰⁸ Foucault, Michel. *Las palabras ...* Op. Cit., p. 5.

³⁰⁹ Vázquez, Héctor. *Sobre la epistemología y la metodología de la Ciencia Social*. Universidad Autónoma de Puebla. 1ª edición. 1984, México, p. 57.

Distanciamiento en el que se evidencia cierta indiferencia frente a una de las cuestiones inconclusas que sigue dejando el tiempo para la pedagogía y para los pedagogos y que tiene que ver con aquella que se hace evidente en el Diccionario de la Real Academia porque en éste no se da "...a la palabra pedagogo más que estas acepciones: Ayo. Maestro de escuela. el que anda siempre con otro, y lo lleva por donde quiere, o le dice lo que ha de hacer. - a lo que agrega Nájera irónicamente - ¿Cuál de ellas conviene a la mayoría de nuestros... pedagogos?. Ofrezco un bonito premio a la persona que resuelva ese acertijo, rompecabezas o como ustedes quieran llamarle."³¹⁰

Tal vez por el tiempo ninguna de ellas sea tan importante como el de una práctica discursiva que es en tanto formación, praxis e intervención asume una posición ético - política frente al mundo y a los otros. Práctica discursiva en condición de posibilidad con trascendencia en el tiempo y en el espacio y como un proyecto que los mismos pedagogos tienen la posibilidad de construir desde aquel momento en el que se encontraron, en el que se vieron frente a ella, desde aquel encuentro quizá un tanto inesperado, no planeado y si previamente anunciado que de cierta manera motivaba a ir al encuentro aunque sólo fuera por la curiosidad que embargaba y que emana del sujeto, curiosidad por saber de ante mano y de una vez por todas lo que era la pedagogía, el futuro que les podía dar, el reconocimiento que tendría de los otros con ella. Por reconocer así mismo el lugar que institucionalmente se le había asignado, por saber el camino de martirio que transitaría por las malas decisiones de los otros y por la voluntad de si de no cambiar tales decisiones en fin, por reconocer lo no conocido.

En ese acercamiento por las mediaciones que se confrontan y se contradicen entre sí no se alcanza a contemplar que "*La pedagogía, es entonces, un quehacer que se distingue por su carácter constructivo, creativo, en tanto posibilidades de espacio, de tiempo, de dirección, por sus posibilidades para manejar una especie de síntesis, que no lo es de posiciones eminentemente históricas.*"³¹¹ Quehacer que distingue y que se distingue en tanto proyecto constructivo y que tiene que ver de manera importante con la ubicación espacio y tiempo en lo que se encuentra ubicada, debido a que el sentido que como creación tenga será en parte por lo que a su alrededor este aconteciendo.³¹²

³¹⁰ Gutiérrez Nájera, Manuel. *Divagaciones...* Op. Cit., p. 77.

³¹¹ Espinosa y Montes, Ángel Rafael. *Arte y...* Op. Cit., p. 78.

³¹² Por ejemplo, en el siglo XV se condeno a los sujetos en el saber a no conocer sino la misma cosa y a conocerla hasta el termino. ¿Será que los pedagogos están siendo condenados a conocer las mismas cosas cada semestre y a conocerlas hasta el termino de la carrera. El siglo XVII señala la desaparición de las viejas creencias o supersticiones mágicas y por fin la entrada en la naturaleza en el orden científico, esta entrada de lo científico se plantea como una de las rupturas más importantes y con mayor trascendencia al pensamiento pero no fue una ruptura que terminaría con las creencias sino una ruptura que encerraría en una sola creencia el pensamiento y el lenguaje. En el siglo XVIII las palabras se separaron de las cosas - diría Foucault - y en tal separación el discurso no diría más de lo que dice. Esa separación es similar a la que se vive entre el discurso y la práctica, entre la pedagogía y su objeto de estudio, entre el sujeto de pedagogía y la pedagogía. Separación que no dice más de lo que dice y hace, más de lo que habitualmente hace. A finales del Renacimiento el lenguaje crecerá sin punto de partida, término y promesa hasta llegar a un presente en donde no reconoce el punto de partida, su termino y sus promesas o utopías.

El entorno esta permeado de relaciones que entre los sujetos se están pensando "...bajo la forma del orden y la medida."³¹³ Relaciones cortadas, instantáneas en las que prolifera la sucesión ordenada, envuelta en la formalidad y el compromiso para justificar razonablemente la imposición de la autoridad o del autoritarismo. El cambio perpetuo se desarrolla sin punto de referencia en una perpetua monotonía y como una especie de profecía que en la pedagogía ha cobrado sus víctimas, cuando en ésta se desarrollan contenidos pedagógicos sin tener la menor comprensión de su punto de referencia, contenidos que no la llevan más que a encerrarse en sí, a deprimirse y a desquiciarse en la vivencia de lo siempre igual y bajo las miradas ingenuas y amenazadoras que no la reconocen. -"Sujeto M"- La monotonía también nos debilita pero a veces se hace tan común que nos ciega y no nos permite reconocer ni la formación, ni a nosotros mismos. -

En ese acercamiento a la locura, no refiere el lenguaje al logos en tanto no restituye la gran planicie que esta uniformando las prácticas discursivas, en tanto no hace hablar a todo y a todos ni por tanto hace renacer el discurso segundo que se oculta, aquel que no describe porque posibilita la interpretación y el arte del lenguaje que para Foucault "...es una manera de hacer un signo - significar a la vez una cosa, y disponer signos en torno a ella."³¹⁴ Disponer signos formativos en torno a la pedagogía implica significarla significando con ello las prácticas discursivas que se están gestando más que como un arte como un kitsch. Prácticas que en su alejamiento cada vez se distancian más de su propósito abstracto, teórico, conceptual, para cumplir una función meramente instrumental y utilitaria que no logra precisar lo que específicamente distingue a la pedagogía de otras prácticas sociales.

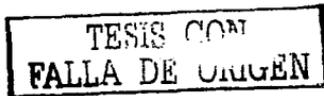
Ello revela la incompletud y necesidad que tiene la pedagogía de aquel erotismo que diría Octavio Paz³¹⁵ "...es sexo, naturaleza, y por ser una creación y por sus funciones en la sociedad, es cultura."³¹⁶ La pedagogía si se le piensa con un sentido erótico no puede entonces ser aislada o no contemplada como naturaleza porque involucra la expresión corporal, el movimiento que expresa lo que se es, que intimida, que cede, que establece rupturas y que crea en una sociedad la cultura, cultura o Bildung. Aunque en el presente dicho sentido se ha encontrado frente a una naturaleza que se esta colonizando y que además se nutre o se envuelve en los paisajes que se encuentran a su alrededor conformándole imaginarios inmediatos.

³¹³ Foucault, Michel. *Las palabras...* Op. Cit., p. 63.

³¹⁴ Ibidem, p. 51.

³¹⁵ La llama doble de la pedagogía - siguiendo a Octavio Paz - que esta entre el amor y el erotismo se apago quizá con el agua bendita de moral que le cae día a día o con la costumbre, la insensibilidad de los comentarios, las desilusiones por las que se transita, la desvinculación con los otros y de los otros. en ese apagarse ha comenzado a vestirse con kitsch dejando de lado su estética. Se ha enfermado y no se han buscado los medios para sanarla sólo se le han dado ciertos medicamentos que controlen lo inmediato, el síntoma y no la causa, su enfermedad es tan contagiosa que ha contagiado a muchos pensamientos de los que están cerca de ella, los síntomas parecen tan claros, se comienza con leves dolores de cabeza que más tarde se hacen incontrolables y tan continuos que pensar, reflexionar, cuestionar duele con un dolor del que no se quiere saber nada como tampoco de la lectura y si hay acercamientos a esta serán expuestos sólo para hacerse presentes, para agradar, al otro pero muy pocas veces, para superar ignorancias y enriquecerse culturalmente. Los dolores tan fuertes, los llevan a faltar mental y físicamente a las clases, a buscar pretextos o justificaciones para descansar, para no hacer nada, de ahí que cuando asisten a clases es sólo para hacer evidentes y contagiarse del aburrimiento, indiferencia, apatía, individualidad y de otros que aun no se les identifica porque el virus no se a instalado totalmente en su cuerpo pues sus defensas no se lo han permitido.

³¹⁶ Paz, Octavio. *La Llama...* Op. Cit., p. 16.



Que no contemplan la naturaleza, el erotismo, ni la cultura en estos términos sino como aquellos a partir de los cuales es posible obtener meras ganancias y seguridades en el plano del conocimiento. La necesidad de erotismo de la pedagogía también es una necesidad de la otredad porque “...el erotismo es ante todo y sobre todo sed de otredad.”³¹⁷ Es una necesidad que clama la presencia del otro, un otro que esta dejando de hablar para que hablen, de pensar, para que piensen, de crear para reproducir, que se ha quedado en el camino con la seguridades y a su vez inseguridades de las técnicas, de los test, de las prescripciones, de los contenidos, de lo que se dice es ser pedagogo y de aquellos imaginarios que lo pierden en y con los otros. La necesidad de los otros también es una necesidad de sí, de aquel sujeto pedagógico libertino que se viva en el libertinaje, con pasión y con fuerte oposición a los valores y a las creencias que le postulan la subordinación de sí a lo trascendente.

En tanto el libertinaje sea aquel que “...colinda en uno de sus extremos con la crítica, y se transforma en una filosofía.”³¹⁸ Así como el libertino los pedagogos tendrían que oponerse con pasión a la rutina, a los discursos vacíos, a las prácticas sin teoría, al mero hacer por hacer, a los discursos que no los apasionen que los lleven a hacer meras entregas o aplicaciones, a las creencias cotidianas, aunque difícil oponerse a tales creencias cuando se vive en ellas. Aunque no se trata de oponerse por el mero hecho de oponerse pues es un no estar de acuerdo que se gesta en tanto lectura, escritura, pensamiento y lenguaje argumentado, en donde la imaginación colinda con la crítica y con los caminos o vectores epistemológicos. – “Sujeto M”- Nos opusimos a lo que la profesora quería que hiciéramos pero como lo argumentamos no tuvo más remedio que aceptarlo, creo que es parte de lo que tenemos que hacer, pues no tenemos porque tolerar cualquier cosa. -

Sin embargo encerrados en las cuatro paredes o en el marco cotidiano esto no será posible, tal parece que lo será en la medida que los sujetos de pedagogía se pongan “...fuera de sí”, para volverse a encontrar al final, envolverse y recogerse en la interioridad, resplandeciente de un pensamiento que es de plano derecho, ser y palabra.”³¹⁹ Se trata siguiendo a Foucault en la pedagogía de ponerse fuera de sí para reconocer lo que se es y lo que se puede ser, ponerse fuera de la identidad que se tiene para encontrar así mismo la interioridad, el pensamiento que proviene del ser y se hace palabra y en esa interioridad imaginar tanto el proyecto de la pedagogía como la identidad pedagógica que se quiere tener.

Búsqueda que hará patente que la pedagogía y la identidad que se encuentran presentes transitando el entorno cotidiano carecen de mucho y en su incompletud ya no satisfacen del todo a todos. Sin embargo la identidad no es algo meramente dado como resultado de las continuidades de la acción individual sino como un proyecto que sólo es en tanto creación habitual de los sujetos en relación con los otros se forma o adquiere sentido.

³¹⁷ Ibidem, p. 20.

³¹⁸ Ibidem, p. 24.

³¹⁹ Foucault, Michel. *Microfísica... Op. Cit.*, p. 18.

De esta manera no es posible pensar una sola identidad pedagógica sino más bien una pluralidad de identidades pedagógicas en donde lo que las distingue a unas de otras es el vector epistemológico, teórico o técnico que los sujetos le den en tanto la crean, la visión de mundo que tienen, el reconocimiento de los otros y la experiencia de sí en el entorno escolar y en lo cotidiano, porque dice Giddens que *"Un sentido estable de identidad, supone los demás elementos de la seguridad ontológica, aceptación de la realidad, de las cosas y de los otros."*³²⁰

La identidad que tiene que ver con el proyecto personal se vincula al proyecto formativo cuando se encuentran y en ese encuentro hay diálogo y no destino, cuando hay conversación y no monólogo, cuando hay decisión y no imposición. Así, ni la identidad como proyecto creativo personal ni la identidad pedagógica como proyecto de intersubjetividades formativo en donde no sólo las relaciones intersubjetivas están presentes sino incluso las relaciones conceptuales pueden ser pensadas como algo dado, como algo que se le da al sujeto cuando decide o le deciden que tiene que estudiar pedagogía, de ahí que uno de los problemas que se tornan de mayor interés en este vínculo de identidad y pedagogía, de sujeto y objeto sea tal vez que la identidad que en ocasiones no tiene conciencia de su propio proyecto busca a la pedagogía paradójicamente no como proyecto sino como algo dado, establecido, como una verdad absoluta que va aprender en cuatro años y que le va a ser útil para "X" o "Y" situaciones. En esa mirada inocente, precaria, la pedagogía no es una forma de vida que se articula por decisión (mínima, total, o parcial) al yo, pues su sentido no es otro más que aquel que le da la posibilidad a los sujetos de acceder al campo laboral con mayor seguridad.

La identidad pedagógica se proyecta en tanto los sujetos reflexionan en función de su propia biografía y la interpretan en la continuidad del tiempo y del espacio Debido a que el yo, la identidad se da sólo cuando se reflexiona e interpreta el sentido que se le esta dando a la propia biografía cuando se forma en ese tiempo y en ese espacio que le dan razón de ser e historicidad. —"Sujeto M"— Creo que la identidad pedagógica tiene que ser reflexionada porque no es algo que se nos da, cada uno decide como construirla y como orientarla. - Ello implica reconocer que *"La identidad de una persona se encuentra no en el comportamiento, sino en la capacidad para llevar adelante una crónica particular. Para tener un sentimiento de quienes somos, debemos poseer una idea de cómo hemos llegado a ser, y de donde venimos."*³²¹ El comportamiento, las actitudes no son más que la apariencia de lo que son los sujetos de pedagogía y ello realmente no dice más allá de lo que a simple vista se observa pero la identidad implica categorías no observables, como conciencia, formación, pensamiento, que son entre otras, los que hacen posible, la construcción de ideas que le dan sentido a los sujetos para ser lo que son o lo que están siendo.

El ser mismo de los pedagogos se plantea en el sentido de que *"Ser uno mismo, es siempre, llegar a ser otro que somos y que llevamos escondido, en nuestro interior, más que nada como promesa o posibilidad de ser."*³²²

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

³²⁰ Giddens, Anthony. *Modernidad* ... Op. Cit., p. 75.

³²¹ Ibidem, p. 74.

³²² Fernández del Valle, B. Agustín. *Vocación y...* Op. Cit., p. 171.

Los pedagogos para ser pedagogos requieren llegar a ser esos otros que son, que llevan escondidos pero que es lo que les da la posibilidad de ser pedagogos y no psicopedagogos, capacitadores, orientadores, administradores y todo aquello que consideren pueden ser y hacer. Así, lo que son los pedagogos o lo que como promesa o posibilidad de ser serán lo serán en tanto formación e intersubjetividad. Sujetos pedagógicos porque *"La pedagogía de sus amores con el arte, ya tiene muchos hijos, se llaman "sujetos pedagógicos."*³²³

Pero eso era cuando la relación todavía era sólida ahora después del divorcio, de aquella infidelidad que tuvo la pedagogía con la modernidad los sujetos pasaron a ser meros pedagogos de los cuales muchos siguen pegados al seno materno, otros lo han tenido que abandonar porque su madre perdida en la costumbre, en la rutina se dejó dominar pero no por el arte sino por el kitsch y encerrarse en el hogar, en las cuatro paredes del aula y desde ahí sólo ha buscado el control, la disciplina, el regaño por lo que esta bien o por lo que esta mal, concretándose a las llamadas de atención tan continuas, como a las quejas, al deber ser, etc.

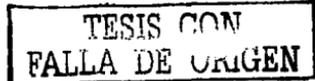
Buscar así su propio proyecto a algunos pedagogos les ha implicado reconocerse nuevamente como sujetos pedagógicos, como sujetos de formación y en la formación les ha implicado dar ruptura al seno materno y abandonarlo para enfrentarse a su propio proyecto como sujetos pedagógicos, aunque son los menos debido a que los más tienen la dependencia no total pero sí en un alto porcentaje de los padres, tutores u otros. - "Sujeto H" - He tenido que tomar cierta distancia de la pedagogía para darle paso a mi formación, porque lo que he descubierto en estos semestres a través de la reflexión es que a la pedagogía como a los pedagogos nos falta mucho, estamos carentes, incompletos y que ni la pedagogía ni los pedagogos tenemos un discurso construido. -

Así bajo la tutela no hay decisión y si no hay decisión, el ser es algo muerto porque con la decisión se decide que y como se quiere ser, pues ésta, implica coraje, implica voluntad, pero cuando la decisión y la voluntad no están presentes los sujetos comienzan a expresarse como sujetos de tutela, muertos, inertes, como sujetos que no reconocen la posibilidad de actuar y de potencializar su camino, ni se ven como sujetos que se aturden, paralizan, se silencian, que se ignoran a sí, no se escuchan, no se comprenden, ni por tanto a los otros y que existen porque ocupan un lugar en el mundo pero es un lugar del que no están conscientes. Hegel arremete contra ellos esencialmente *"...contra aquellos que no se llegan a decidir por miedo a determinarse, a concretarse. El animo que no tiene el coraje de decidirse, de determinarse, es algo muerto, aún cuando pretenda también ser algo bello."*³²⁴

Pero es menester señalar que la formación así como están los tiempos precisa de que se vuelva a formar lo ya formado pero a partir de reelaboraciones que le den una nueva profundidad, con ello no se alude a una simple continuidad pues la referencia es hacia la profundidad en la conciencia a la que alude Hegel para que lo formado no tenga linealidad y para que los aprendizajes y las experiencias siempre digan algo diferente al ser vividas como si fuera la primera vez que se les vive, como algo distinto, para que incluso no se perviertan con una formación rutinaria, conformista y mediocre que en lo cotidiano se cotidianiza y pierde su esencia como la ha perdido la pedagogía en esa cotidianidad histórica.

³²³ Espinosa y Montes, Ángel Rafael. *Arte y...* Op. Cit., p. 83.

³²⁴ Hegel, W. *Escritos...* Op. Cit., p. 51.



Cuando no se vuelve a formar lo ya formado, la costumbre, la rutina, se hacen presentes y son éstas las que atan a la formación. le dan sentido y no le dan cabida a la interioridad, a la conciencia sólo a la simulación, a la apariencia de que se tiene formación con conciencia y conciencia de formación. En esa simulación la identidad pedagógica se plantea tan ingenua, rudimentaria difícil y con poco atractivo para los pedagogos como sucede con la pedagogía socialmente que frente a la otredad no ha tenido reconocimiento, como tampoco respecto a sí misma.

En ese poco atractivo las inclinaciones que cada día adquieren mayor importancia para los pedagogos son inclinaciones frente a las cuales la teoría se torna por demás aburrida e irrelevante para parte importante de ellos, para otros se ha hecho un dogma cotidiano que repiten, memorizan pero deslindados de las prácticas. Otros más no se salvan de esto, pues más que repetir buscan la utilidad de la teoría en las prácticas para tener seguridad de lo que saben hacer debido a que en esas prácticas estarán presentes los autores con los que tengan mayor simpatía aunque menos conocimiento, pues como señala el maestro Gerardo Meneses, que "*Aunque algunos autores son vistos como idóneos para la práctica (sobre todo psicólogos o creadores de propuestas didácticas. Piaget, por ejemplo), no se les conoce siquiera en lo elemental. Hay más simpatía que conocimiento para con los autores, y priva una ausencia de ubicación polémica de los mismos.*"³²⁵ Como una ausencia de ubicación de los propios sujetos en su entorno. - "Sujeto M"- En realidad casi nada sabemos de los autores quizá lo poco que escuchamos en clase pero después de cierto tiempo repetimos mal lo que dicen y llega el momento en que incluso hasta se nos olvidan, pocos en realidad nos son tan significativos que los comprendemos y con el tiempo los recordamos aunque sea desde lo mínimo. -

El quehacer teórico no esta presente como tampoco las representaciones, abstracciones e ideas trabajadas en el imaginario que les llevaría a incidir en su práctica pedagógica, pero no sólo en lo pedagógico sino en su realidad una vez que se haya hecho labor importante en el pensamiento, que se le haya dado otro sentido al que tenía, que se haya trabajado con la parte subjetiva con la que en ocasiones presenta más límites que lo exterior, entonces se puede pensar en los acercamientos hacia lo interventivo, hacia la realidad, para frente a ella dar no una lectura ingenua o inocente sino una lectura que no se conforme sólo con leer la realidad, que su pretensión sea no dejarla igual o tal cual la esta observando, que más bien se oriente a intervenir otorgándole otro sentido. La importancia en los pedagogos como en la pedagogía del trabajo teórico es porque como dice Hegel "*El trabajo teórico, me convengo cada día más, tiene mayor incidencia en el mundo que el práctico; si se evoluciona primeramente el reino de las representaciones, la realidad no permanece igual.*"³²⁶

Sin embargo es una relevancia que no demerita la importancia de ser no sólo sujetos de construcción de pensamiento sino incluso de intervención práctica debido a que Para Nietzsche "*faltan los hombres verdaderamente prácticos o sea los que tienen ideas buenas y nuevas y saben que la auténtica genialidad y la auténtica praxis, deben encontrarse necesariamente en el mismo individuo.*"³²⁷

³²⁵ Meneses Díaz, Gerardo. Carrizales, César. - Tenti, Emilio. Et. al. *Formación Pedagógica. La Docencia y el Presente.* Lucerna Diogenes. 1ª edición, 2002. Angelito Editor, p. 7.

³²⁶ Hegel, W. *Escritos...* Op. Cit., p. 25.

³²⁷ Meneses Díaz, Gerardo. Carrizales, César. Et. al. *Formación...* Op. Cit., p. 10.

En la pedagogía también están faltando esos sujetos verdaderamente prácticos que ahora Nietzsche, están faltando los sujetos de ideas, que las trasciendan a la intervención, en sus niveles técnico, metodológico, teórico y epistemológico en todo lo cotidiano, que articulen su yo teórico a su yo práctico que están en lo más interno pero que han sido fracturados, divididos, distanciados con una pelea frente a la cual sólo los sujetos pueden intervenir cuando entablen nuevamente dialogo e intimidad entre uno y otro. La educación podría ayudar en ello siempre y cuando ésta se posibilitara como proyección formativa cuya convocatoria llevara a pensar y a actuar los cuatro pilares necesarios en esta, lo epistemológico, lo teórico, lo metodológico y lo técnico.

Dado que si el logos requiere de la epistémé como el pensamiento necesita del lenguaje, los pedagogos como la pedagogía requieren tanto del logos como de la epistémé. Porque sin el logos y la epistémé el pedagogo transita con una pedagogía de la oferta y de la demanda, de lo que se le acomoda o de lo que le queda bien o quizá de lo que suena bonito. Transita en una pedagogía que se perdió y que no sabe con que seguridad en que momento ocurrió, porque cuando la pedagogía. " *ésta virgen era prostituta, soñaba con casarse y zurcir calcetines pero desde que quiso ser simplemente virgen y consiguió rutinas y marido, añoro aquellas noches lluviosas y sin clientes, en que tendría en el colchón de todos.*"³²⁸

La pedagogía esa virgen prostituta se caso con el tiempo moderno y entre zurcir conocimientos, las rutinas y atender al marido se descuido a sí misma para vivir un desamor que le deseo sólo buenos propósitos que " *eran sólo larvadas formas del desamor, ya que exigir a otro que sea otro, en verdad es negarle su otredad, más genuina como es la ilusión de sentirse uno mismo.*"³²⁹ Los buenos propósitos en la pedagogía han estado presentes en diversos lenguajes y conversaciones como exigencia para que los pedagogos sean sujetos que se nieguen a sí y que pierdan la ilusión de sentirse a sí mismos, para que simulen ser.

Desde esta perspectiva la exaltación de lo humano se plantea como una larga simulación y ocultación de la sujeción simbólica y de las representaciones sociales con las que se ha pretendido sujetar al sujeto. Es una sujeción en donde diría Zemelman lo que se busca " *es la minimización del ser humano, una disminución de la capacidad del ser humano de construir su destino, de ver las diferencias y de construir su realidad; un ser humano mínimo, un sujeto que apetezca lo mismo, que no demande excesivas cosas, en una palabra que no ejerza presiones, que vive feliz en el equilibrio.*"³³⁰ La minimización del sujeto se incremento más desde aquel instante en el que la imaginación se subordinó a la esfera económica globalizadora y dejó de lado a su compañera, la reflexión, a su motivo el deseo y a su presencia la creatividad y no dejó más que la presencia de un sujeto mínimo que ha disminuido su capacidad para construir su proyecto de identidad como para construir otras realidades en la pedagogía.

³²⁸ Benedetti, Mario. *Inventario II*. Poesía completa (1986 – 1991), Ed. Alfaguara México, 1994, p. 86.

³²⁹ *Ibidem*, p. 24.

³³⁰ Zemelman Hugo. "la historia se hace de la cotidianidad". Citado por Dussel, Enrique. – Dieterich, Heinz. Et. al. En: *Fin del capitalismo global*. El nuevo proyecto histórico. Ed. Ciencias Sociales, 1999, p. 215.

Pero como dice Benedetti “¿Dónde empezó la trampa?, ¿en los adioses?, ¿en las bienvenidas?”.³³¹ Para la pedagogía en dónde habrá empezado la trampa cuando le dijo adiós a la formación, a la praxis, a la realidad o a los sujetos o cuando le dio la bienvenida al positivismo, a la tecnología educativa, al Bildung. ¿Aunque realmente qué tipo de bienvenida será?, ¿Para qué lo recibirá?, ¿será para entrapar el pensamiento, el lenguaje, a los pedagogos o para ocultar los sentidos de las prácticas pedagógicas o de las intervenciones?. ¿será acaso que la trampa esta tanto en los adioses como en las bienvenidas?.

En esos adioses o en esas bienvenidas algunos pedagogos perciben la trampa con mayor intensidad, otros no la toman tan enserio, a otros les da igual, otros, no saben que esta ahí, pero todos son partícipes de una extrañeza tan fuerte que embarga todo el cuerpo hasta el pensamiento porque pareciera ser que la pedagogía se plantea como un espacio que ha sido construido por gente extraña. – “Sujeto M”- Cuando me dijeron que pocos son los pedagogos que han hecho algo en la pedagogía, me asombre, la verdad es que no podía creerlo. – Pues es como si los extranjeros fueran los pedagogos en un espacio en donde hablan psicólogos, sociólogos, administradores, antropólogos, médicos y no pedagogos en donde otros escriben y aportan algo y los pedagogos sólo lo aplican, un espacio en donde los pedagogos sólo se insertan por cuatro años para incorporarse a donde les sea posible al egresar de la carrera. Pero como dice Benedetti “¿Porque me siento un poco extraño y / o extranjero en este espacio que es mio / nuestro? [...] *JEn tantas tierras he sido extranjero me consta que no debo serlo aquí.*”³³² Porque la extrañeza en un espacio que es de los pedagogos, porque no conocerlo para reconocerlo, porque ser extranjeros en un espacio en donde no deben serlo.

Porque al ser extranjeros llegan a la carrera de pedagogía, recuperan lo que les es útil y se van algunos con la esperanza de regresar otros con la idea de no hacerlo, otros en la extrañeza no comprenden nada de lo que en la pedagogía acontece y sólo se concretan a repetir autores y a cubrir las exigencias áulicas, a ellos dice Borges que sin asumirse son como “*El optimista flojo, que suele imaginar que es Nietzscheano; Nietzsche los enfrenta con lo circular del eterno regreso y los escupe así como su boca.*”³³³ El optimista pedagogo que lee de Piaget y se siente Piagetiano, Freud y se siente Freudiano repitiendo sin saber que repite y porque lo repite y de que manera lo repite entra a un círculo vicioso en el que ya no entiende y no alcanza a comprender ni el vicio mismo, ni los efectos de éste.

Sería enfrentado en su identidad así como en la práctica que esta haciendo por el círculo del eterno regreso de Nietzsche y escupido por éste. Sería un enfrentamiento en donde la pretensión no parece ser otra más que hacer que su conciencia despierte y lo haga no sólo mirarse sino juzgarse, reflexionarse, criticarse, para no seguir siendo lo que es ni lo que puede seguir siendo, sería entonces un enfrentamiento del eterno retorno con el círculo vicioso de la identidad pedagógica. El eterno retorno con el que Nietzsche escupiría a los pedagogos que han caído y que caen en el círculo vicioso requiere “*No anhelar distantes venturas, favores y bendiciones, sino vivir de modo que queramos volver a vivir.*”³³⁴

³³¹ Benedetti, Mario. *Inventario...* Op. Cit., p. 25.

³³² *Ibidem.* p. 20.

³³³ Borges, Jorge Luis. “La doctrina de los ciclos y El tiempo circular,” en *Obras Completas*. Vol. 2. Ed. Bruguera, España, 1985, p.60.

³³⁴ *Ibidem.* p. 61.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Un volver a vivir en donde la búsqueda no es por el anhelo de aquellas venturas y desventuras y aquel pasado pedagógico lleno de bendiciones que suena ya un tanto positivo, híbrido de progreso, ciencia, calidad y utilidad y un tanto distante e incomunicado con su esencia formativa.

Como aquel deber ser que comienza a ser escuchado como una bendición con la que se pretende que todo salga bien y bonito y de seguridad en la práctica, no se alude a ese sobrevivir en lo cotidiano sino a un volver a vivir que no es más que el eterno retorno que en la pedagogía se tendría que vivir aquel que Nietzsche plantea como el vivir de modo que queramos volver a vivir en donde cada encuentro con la pedagogía y con lo que somos sea una convocatoria a desear vivir ese momento como si fuera el primero, un primer momento que nos deje permeados de deseo para imaginar nuevamente su vivencia, el encuentro con ella y una diferente intimidad cotidiana.

Construir la imagen de esta posibilidad "...puede estremecer y rehacer. ¡Cuánto no ha obrado la posibilidad de las penas eternas! Y en otro lugar. Porque en el instante en que se presenta esa idea, varían todos los colores - y hay otra historia."³³⁵ Imaginar una sola posibilidad en lo pedagógico puede estremecer conciencias perdidas, dogmáticas, rellenas de información, pasajeras, etc. por lo que ésta puede decir y por lo que a partir de ella se puede hacer y rehacer en lo pedagógico. Pues desde aquel instante en el que se vela la presencia del logos compartido no sólo los colores que rodean a la pedagogía variarían sino que la misma historia de la pedagogía tomaría otro sentido y por tanto la identidad de quien la vive como una forma de vida. Con el logos compartido se enlazarían signos, significados, identidades y subjetividades que desvelan esa parte secreta que se desborda con el diálogo cuando la conversación está presente. - "Sujeto H"- Cuando el dialogo de estudiantes y de profesores se articula me parece que hay algo que definitivamente beneficia a todos incluso hace distinta la dinámica de la clase. -

Cuando no - dice Borges - " *La luz se va perdiendo en calor; el universo minuto por minuto se hace invisible se hace más liviano. Alguna vez ya no será más que calor, calor equilibrado, inmóvil, igual. Entonces habrá muerto.*"³³⁶ Al perderse en la luz la pedagogía se va perdiendo en lo pedagógico en un universo invisible que la hace liviana, incomprensible, antipática, indiferente, necia e insolente. Un universo que comienza a pedagogizarse y no ser más que lo mismo, lo siempre igual y lo que de él cotidianamente se hace, una cotidianización en donde inmoviliza, siempre y atrofia las conciencias y anuncia públicamente la muerte de la pedagogía matando consigo a aquellos que sumergidos en las creencias, en las meras opiniones, no reconocen sus horrores, sus bondades y sus incompletudes.

Se trata de luchar, resistir desde el pensamiento y en la resistencia, hacer presente la aparición de la voluntad, la resistencia frente a lo que se vive en la cotidianidad lleva a los sujetos a hacer un trabajo doble por un lado resistirse y por otro, emanciparse para pensar no para creer. Pero menester es precisar que la aparición de la voluntad es algo que pertenece sólo a los sujetos en tanto mediaciones y ello sólo es posible en el presente, no en el pasado ni en el porvenir, quien mira y lee el presente tiene lectura de lo que esta ocurriendo o ha ocurrido en el insondable

³³⁵ Idem.

³³⁶ Ibídem, p. 63.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

pasado y puede ocurrir en el porvenir. Pero la voluntad por sí misma no basta tiene que ir acompañada de la intervención, el amor que la conquista y que la hace subliminar e imaginar. Algo por demás difícil porque la voluntad y la intervención se encuentran desvinculadas, el dialogo entre ellas es mínimo. la conversación es relativa, las miradas son esquivas y una camina sin la otra como si nunca la hubiera conocido, no se reconocen aunque las dos se encuentran en el mismo lugar, en el sujeto. pero se trata de un sujeto que ha sido desgajado en partes. La separación fue para todo, para el yo teórico y el yo práctico que conforman la conciencia. para el lenguaje que se articula con el pensamiento, para el cuerpo que se articula al ser, a la esencia. para el imaginario que se articula con la realidad, para la identidad que se articula a la formación. La cultura lo ha hecho posible y no sólo eso sino que a través de toda ella se sigue haciendo más fuerte la fractura que no se ve pero que se hace evidente en el conocimiento. en la formación, en el lenguaje, en las prácticas pedagógicas de los sujetos de pedagogía. como en los propios sujetos.

La responsabilidad importante frente a ello se le otorga a los sujetos porque estos son los únicos que las pueden convocar con asistencia igual. aún estén siendo minimizados. fraccionados, por los otros e incluso por sí mismos. Nadie más que los sujetos pueden vincular nuevamente esencia y presencia, lo que será posible en tanto. reconozcan esta urgencia formativa. potencialicen la voluntad, la decisión y la praxis.

La lectura de la realidad, como la lectura de sí y de los otros será el vector epistemológico que los guíe al primer paso que es y será emancipar el pensamiento, para ello será no sólo importante sino necesario que los sujetos tomen distancia del ámbito pedagógico. que se coloquen fuera de él para reconocer las faltas, las incompletudes. las cuestiones inconclusas y las utopías u horizontes posibles de la pedagogía.

Reconocerlas es un trabajo cotidiano, porque utopías y cuestiones inconclusas en la pedagogía y en los pedagogos se articulan en el presente para expresar parte del clamor interno que no se escucha pero que evidencia parte de la realidad que preocupa a pocos y que establece para los sujetos de pedagogía que no sólo se incorporen a la carrera sino que en ella se vivan y vivan los aprendizajes y los conocimientos, los vivan articulando su identidad al proyecto formativo.

Ello se hará sólo cuando los sujetos en la cotidianidad se den el tiempo de entablar consigo mismos un momento de reposo reflexivo, las mediaciones acercan a ello, en la medida que esto lo viven, cuando no les resulta harto intolerante. El momento de reflexión tendría que ser un trabajo diario sobre todo por los conocimientos que transitan dichas mediaciones pero es un trabajo que corresponde hacer a los pedagogos.

Así, en tanto los sujetos no estén presentes la pedagogía seguirá estando inconclusa, le estará faltando el logos, el ser mismo, como al ser le estará faltando el logos, la conciencia, pues sin estos se muestra incompleto, en falta. En este tenor le esta faltando el sujeto a la pedagogía como a los sujetos les esta faltando la pedagogía, la formación, la cultura y en esa falta ambos siguen perdiendo reconocimiento y comprensión frente a la otredad.

3. MOMENTO DE INTERVENCIÓN EN LA ESPECIFICIDAD HISTÓRICA: La Propuesta Pedagógica con Vertientes y Sentidos Epistémicos e Históricos:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN.

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA.
Sonia Reyna Urbina.**

La formación de los coordinadores: la Proyección de la Pedagogía en el curso de Inducción.

Dirigido a: Estudiantes de 3er. Semestre cuyo interés principal sea formarse para proyectar un horizonte pedagógico con los otros, en tanto diseñan e instrumentan el curso de inducción.

Tiempo y Duración: Consensados por el grupo.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

PRESENTACIÓN

Partiendo de que la Universidad, la Institución, la carrera de Pedagogía, el Plan de Estudios, el turno, el grupo, los profesores, entre otras cosas más que se presentan frente a los sujetos que ingresan a la Licenciatura en Pedagogía le otorgan ciertos sentidos formativos que los irán proyectando hacia la identidad Pedagógica como hacia la pedagogía, se plantea el presente curso de Formación cuya pretensión es que a partir de él los coordinadores articulen, diseñen e instrumenten en un todo relación los elementos a partir de los cuales los sujetos que se incorporan a la Licenciatura la dimensionaran como profesión, como carrera y como proyecto de identidad.

En este tenor el curso de inducción como propuesta alterna se plantea como un puente importante cuya pretensión busca acercar el sentido ontológico, es decir, a los sujetos que se incorporan a la carrera de pedagogía con los sentidos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos que le dan esencia y marco conceptual a la pedagogía como disciplina, profesión, carrera y por ende, al sujeto pedagógico en el espacio geográfico del cual ya forma parte y en el cual iniciara el proyecto de identidad en relación con los otros. Bajo estos términos se piensa que los coordinadores tienen la responsabilidad fuerte de convocarlos a construir desde la categoría de formación su identidad, como la pedagogía, la convocatoria es para que incluso estén en un estado de alerta frente a lo que están por vivir en la cotidianidad desde lo administrativo hasta lo formativo, pero sobretudo para que su pensamiento en ese estado de alerta reconozca la historicidad, los relatos, los lenguajes, la dialécticidad de la realidad que en espacio y tiempo están viviendo, a la otredad que son tanto los compañeros de grupo, como los de semestres avanzados, de otras profesiones, profesores, administrativos etc., como a sí mismos, pues de ellos se precisa una mirada y una lectura comprensiva e interventiva.

Lectura que indiscutiblemente precisa el reconocimiento inicial de la ubicación de la Pedagogía en la Universidad, la Universidad misma desde su historia, logo, lema, la institución en la que formara parte en lo administrativo, en sus instalaciones, en su organización, el plan de estudios, las vertientes teóricas en él, los profesores, sus perspectivas. Ello como una convocatoria para que los sujetos piensen las incompletudes de la pedagogía, pero incluso para que reconozcan la posibilidad de intervención de ellos en la creación y recreación de las utopías pedagógicas,

La importancia de diseñar e instrumentar el curso de inducción para los sujetos pedagógicos es porque a partir de él se pretende que trasciendan de un conocimiento y socialización superficial a trastocar desde la categoría de formación parte de lo que cotidianamente estará presente para quienes se incorporan a la Licenciatura en pedagogía, dado que los rodea en tanto conforma el imaginario a partir del cual le darán sentido a lo que son como a las comprensiones pedagógicas que comunicaran en sus prácticas pedagógicas durante la carrera como cuando egresen de ella, cuando elaboren su tesis y en sí en todo el quehacer pedagógico que realicen. De ahí la necesidad de que incluso sean los mismos sujetos de pedagogía los que recuperen con el curso un pequeño espacio que incluso los invita a sí mismos a formar lo ya formado y recuperarlo pero no únicamente como un espacio de socialización, sino como un espacio de encuentro de sujetos con otros sujetos que comparten y conversan cultura pedagógica y que se co-implican en la construcción de ésta.

JUSTIFICACIÓN.

El presente curso de formación de coordinadores, se plantea como un acercamiento hacia los estudiantes de 3er Semestre³³⁷ para que sean ellos los que en tanto formación y en tanto trabajo formativo; diseñen, instrumenten y hagan real y posible el curso de inducción, tomando como punto de partida la propuesta alterna que se expone en éste proyecto que es necesario de señalar no se plantea como una verdad absoluta sino como un posible acercamiento teórico a lo que desde el lenguaje de los sujetos de otros semestres forma parte de su inquietud en torno a la pedagogía y que se hace necesario recuperar, esencialmente cuando son ellos los que le están dando el sentido a la pedagogía en el aula y por supuesto en lo social. El reconocimiento para ser mutuo, pues por un lado en la propuesta del curso se tiene presente lo indispensable que es el apoyo institucional por la viabilidad que puede tener en lo cotidiano el curso si cuenta con éste, pero también se considera que por parte de lo institucional tiene que haber un reconocimiento de que como acercamiento desde vertientes teóricas, conceptuales, que involucren el marco geográfico y social, puede ser una convocatoria para que los sujetos que ingresan a la Licenciatura en Pedagogía apelen a su pensamiento y conciencia en los acercamientos Ontológicos, Epistemológicos, Teóricos, Metodológicos y Técnicos que tendrán en la cotidianidad, así como en la libertad de construcción de discursos y prácticas pedagógicas que harán.

Se tiene presente así mismo que la persona que impartirá el curso de formación a los coordinadores requiere un conocimiento, como un reconocimiento de lo formativo que se expone en los momentos pedagógicos, como un reconocimiento comprensivo de lo que son, lo que están siendo, diciendo y haciendo los pedagogos a quienes se les convoca a participar formativa como creativamente. El reconocimiento de lo formativo, como el reconocimiento de los otros también es indispensable esté presente en los sujetos que diseñaran e instrumentaran el curso de Inducción, esencialmente para que éste no sea reducido a la aplicación sin sentido que se olvide del reconocimiento de la otredad.

La propuesta entonces no se plantea fácil sino más bien hasta un tanto compleja, porque se enfrenta a un pensamiento que ha tenido por mucho tiempo una imagen del curso de inducción y que ante alternativas suele mostrarse por momentos con ciertas resistencias, pero no resta más que decir que valdría la pena recuperar con el espacio que el curso ha ocupado, el curso mismo, a los sujetos tanto a los que lo imparten como a los que lo reciben y a la pedagogía, pero como un espacio que confronte muchas de lo pedagógico que se hace y se sigue haciendo. Con ello se podría agregar que quizá hasta el curso se pondría plantear en tres momentos un momento introductorio en donde se tendría un acercamiento al nivel medio superior, porque las expectativas por lo pedagógico en él no han quedado claras, el momento en el que se incorporan a la Licenciatura porque éste no ha aportado vertientes pedagógicas, como en un tercer momento que sería el seguimiento del curso de inducción, que Finalmente no es más que un espacio pedagógico que se piensa puede aportar más de lo que hasta ahora ha aportado.

³³⁷ La intención de recuperar a los alumnos de tercer semestre es porque haciendo una analogía con los niños, su pensamiento y su lenguaje no ha sido moldeado o aprisionado por las orgías del pensamiento que con la cotidianidad se van arraigando haciéndose tan comunes que reconocer que se tienen es difícil como desprenderse de ellas. Pero la convocatoria no es con todos los alumnos sino con aquellos que se muestren más coherentes en tanto lectura y lenguaje formativo en la construcción del discurso y de la práctica pedagógica y que se evidencia en lo que dicen, en lo que hacen y en cómo lo hacen cotidianamente en la intersubjetividad. Ello obliga de cierta manera a buscar acercamientos de diá-logo con los sujetos y de comprensión para conocerlos y reconocerlos en su historicidad.

El saber de la pedagogía es fundamentalmente argumentativo
Y ligado a la intervención práctica, más que de conocimiento de una
Ciencia formal. El saber de la pedagogía se construye en y gracias a la
Confrontación, a la lucha dentro de la diversidad. Lo argumentativo tendría
Que estar dirigido a las prácticas pedagógicas, porque estas reflejan que lo que
Esta haciendo falta, es increíblemente lo pedagógico.

Juan Pablo Vázquez Gutiérrez

Propósito.

La pretensión es que los Instructores diseñen e instrumenten el curso de inducción para los alumnos de nuevo ingreso, a partir de un curso de formación que los convoca a concebir a la pedagogía en torno a cuatro momentos que la contemplan como: práctica discursiva, profesión, carrera y a los pedagogos en la construcción y proyección de la pedagogía como de su identidad, partiendo para ello de los cinco pilares básicos que le dan sentido a la pedagogía, el ontológico, epistemológico, teórico, metodológico y técnico que es necesario articularlos a una concepción amplia de formación, para que como concepción de mundo – vida, le permita a los estudiantes leer su cotidianidad al ubicarlos en coordenadas espacio – temporales que les posibiliten construir su propio proyecto de pedagogía, como despertar en ellos la inquietud por asumir una postura ético – política frente a si y frente a la otredad.

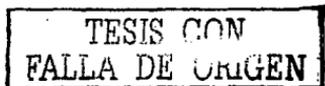
❖ MOMENTOS PEDAGÓGICOS.

1. La Pedagogía como Carrera: Marco Geográfico y Social.

- ☞ El Plan de Estudios: fundamentos, metodología, mapa curricular, perfil de los alumnos
- ☞ El quehacer pedagógico de los sujetos. La Praxis y la Intervención.
- ☞ Los nuevos campos para la pedagogía: Educación Ambiental, Derechos Humanos, tecnología Virtual, etc.
- ☞ Lo cotidiano en la pedagogía: la institución, lo administrativo, lo recreativo y lo cultural.

Bibliografía Básica:

- Alba, Alicia de. "Teoría Pedagógica y Curriculum" en Memoria del foro: *Análisis del curriculum de pedagogía*. ENEP – Aragón, UNAM, México, 1985.
- Furlán, Alfredo. – Gómez, Marcela. *La pedagogía hoy*. Memoria de coloquio, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Martín Manuel. *La comunicación en la vida cotidiana*. La fenomenología de Alfred Schutz, Ediciones Universidad de Navarra, España, 1993.
- Villoro, Luis. *Crear, Saber, Conocer*. Ed. Siglo XXI, México, 1982.
- Yuren Camarena, María Teresa. *El fantasma de la teoría*. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación, Seminario de Análisis del discurso Educativo, Ed. Plaza y Valdes, México, 2000.
- Zemelman, Hugo. *¿Existe una Epistemología Latinoamericana?*. Plaza y Valdes editores, México, 1999.



2. La Pedagogía como Profesión: el quehacer cotidiano de la Pedagogía.

- ⊞ Las mediaciones en la Pedagogía: los sentidos, significados, juegos lingüísticos, la intersubjetividad como construcciones simbólicas.
- ⊞ la identidad social de las pedagogías: tradiciones y rupturas.
- ⊞ El espacio laboral: posibilidades, necesidades y utopías.

Bibliografía Básica:

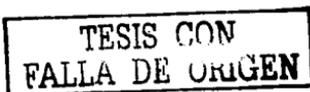
- Riesco, Lola. Et. al. *Formación y Empleo*. Ed. Paidós, Barcelona, 1991.
- Nölker, Helmut. *Pedagogía de la formación profesional*. Ediciones Roca, 1984, México.
- Carrizales, César. Piña, Juan M. Et. al. *Arte y pedagogía*. Lucerna Diogenis, 1ª edición, 1998, México.
- Carrizales, César. – Tenti, Emilio. Et. al. *Formación Pedagógica*. La Docencia y el Presente. Lucerna Diogenis. 1ª edición, 2002. Angelito Editor.
- Carrizales, César. *Paisajes Universitarios*. Universidad de Morelos y Oaxaca. Ed. Praxis, 2001
- Cristina Davini, María. *Formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós, Buenos Aires, 1995.
- Kant, E. *Pedagogía*. Akal, España.
- Larrosa, Jorge. En *Pedagogía Profana*. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación, Edu-cause, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, México, 2000.
- García Hoz, Victor. *Pedagogía visible y educación invisible*. Ediciones Rialp, Madrid, 1987.
- Puigros, Adriana. *Volver a Educar*. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX, Ed. Ariel, Argentina, 1995.
- Touraine, Alan. *Cartas a un Estudiante*. Ed. Kairos.
- Yuren Camarena, Ma. Teresa. *Formación, Horizonte al quehacer*. Ed. Textos, UPN, 1999.
- Zemelman, Hugo.- Espinosa y Montes, Angel. R. Et. al. *Epistémica*. La querrela por el saber, Lucerna Diogenis, 1999, Angelito editores.

3. La Pedagogía como Práctica Discursiva: vertientes Teórico – Prácticas en el reconocimiento Histórico.

- ⊞ La recuperación histórica de la pedagogía en la Universidad: Sentidos y vertiente en el presente.
- ⊞ Tradiciones y Construcciones: Reflexiones para los Pedagogos
- ⊞ Vertientes Pedagógicas: las dos grandes Epistemes.

Bibliografía Básica:

- Basil, Bernstein. – Flecha, Ramón. Et. al. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Ed. Popular, Madrid, 1997.



- Ferry, Gilles. Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, 1997.
- Hegel, G. W. Escritos pedagógicos. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1991.
- Hegel, G. W. F. Propedéutica Filosófica: Teoría del Derecho, de la moral y de la Religión, (1810), UNAM, México, 1984, 1ª edición.
- Hoyos Medina, Carlos A. Et. al., en Marco teórico, conceptual y metodológico, para la Investigación en Ciencias Sociales, y de la Educación, en Memoria del foro: Análisis del currículum de pedagogía. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.
- Hoyos Medina, Carlos Angel. En Epistemología y objeto pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de Modernidad. CESU – UNAM, México.
- Larrosa, Jorge. El trabajo epistemológico en pedagogía. Publicaciones Universitarias, Barcelona 1990.
- Alba, Alicia de – Puiggrós, Adriana. (Compiladora). Posmodernidad y Educación. CESU-UNAM, México.
- Bourdieu, Pierre. Et. al. El oficio de sociólogo. Ed. Siglo XXI, México, 1984.
- Mardones y Ursua. Filosofía de Las Ciencias Humanas y Sociales. Ed. Fontamara. México. 1988.

4. Identidad Pedagógica: La Recuperación del Sujeto en la Pedagogía.

- ☞ El sujeto del presente: Vector y potencialidad.
- ☞ Logos, Formación y Género: Hacia la construcción de la Identidad Pedagógica.
- ☞ El sujeto de pedagogía en la intersubjetividad: el día-logo con los otros y el proyecto ético – político.

Bibliografía Básica:

- Cohen, Esther. El Ensayo como Clínica de la Subjetividad. Compilador, Percia, Marcelo. Lugar Editorial. Buenos Aires, 2001.
- Dewey, John. ¿Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Ediciones Paidós, México – Barcelona, 1ª edición 1989.
- Dolto Françoise. La causa de los adolescentes, Seix Barral.
- Foucault, Michel. Hermenéutica del Sujeto. La Piqueta, Madrid, España, 1994.
- Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Ed. Siglo XXI, México, 1994.
- Gabilondo, Angel. La vuelta del otro. Diferencia, Identidad, Alteridad. Ed. Trotta. Universidad Autónoma de Madrid, 2001, Madrid.
- Habermas, Jürgen. Identidades nacionales y potenciales. Ed. Tecnos, Madrid, 1989.
- Hernández, Aristes. J. Pedagogía del ser. Universidad de Zaragoza, 1990.
- McLaren, Peter. Hacia una Pedagogía crítica de la Formación de la Identidad posmoderna. 1999, 1ª edición.
- Ortega y Gasset, José. Ideas y Creencias. Colección Austral, Ed. Espasa, Madrid, 1940.
- Zemelman, Hugo. - León, Emma. – (Coords). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Ed. Anthropos. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias., México, 1977.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO.**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGÓN.**

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA.
Sonia Reyna Urbina.**

El curso de Inducción:
El acercamiento de los sujetos a la pedagogía.

Dirigido a: los Alumnos de 1er. Semestre que ingresan a la Licenciatura en Pedagogía

Tiempo: de Lunes a Viernes.

Duración: 20 Horas.

Turno: Matutino y Vespertino.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO DE INDUCCIÓN.

Se pretende que los sujetos que se incorporan a la carrera de Pedagogía lo hagan a partir del curso de Inducción desde una lectura un tanto más comprensiva que les permita reconocer a la Pedagogía como disciplina, profesión y carrera, para reconocer el lugar e importancia que tienen con y desde la pedagogía, ello a partir de una totalidad que articule el marco conceptual de ésta, la otredad, así como el espacio geográfico y social al que institucionalmente pertenecen en tanto son convocados a la construcción e intervención de su proyecto de identidad como de la pedagogía que como proyecto mundo- vida los puede llevar a asumir frente a las mediaciones de su cotidianeidad una postura ético- política.

❖ Momentos Pedagógicos.

1. La Pedagogía como Carrera: El Marco Geográfico y Social.

- El Plan de Estudios: fundamentos, metodología, mapa curricular, perfil de los alumnos.
- El quehacer pedagógico de los sujetos.
- Los nuevos campos para la pedagogía: Educación Ambiental, Derechos Humanos, tecnología Virtual, etc.
- Lo cotidiano en la pedagogía: la institución, lo administrativo, lo recreativo y lo cultural.

2. La Pedagogía como Profesión: el quehacer cotidiano de la Pedagogía.

- Las mediaciones en la Pedagogía: los sentidos, significados, juegos lingüísticos, la intersubjetividad como construcciones simbólicas.
- La identidad social de las pedagogías: tradiciones y rupturas.
- Praxis e Intervención: la proyección del quehacer pedagógico.
- El espacio laboral: posibilidades, necesidades y utopías.

3. La Pedagogía como Práctica Discursiva: vertientes Teórico – Prácticas en el reconocimiento Histórico.

- La recuperación histórica de la pedagogía en la Universidad: (El logo, Lema, la ubicación de la Pedagogía)
- Tradiciones y Construcciones: Reflexiones para los Pedagogos
- Las Vertientes Teóricas en la Pedagogía.

4. Identidad Pedagógica: La Recuperación del Sujeto en la Pedagogía.

- El sujeto del presente: Vector y potencialidad.
- Logos, Formación y Género: Hacia la construcción de la Identidad Pedagógica.
- El sujeto de pedagogía en la intersubjetividad: el día-logo con los otros y el proyecto ético – político.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA.

El trabajo teórico se pretende realizar a través del seminario- taller, el trabajo práctico se plantea vinculado a ello, pero como un trabajo que los mismos pedagogos pueden construir en tanto reconozcan su experiencia, la comprenden y puedan compartir propuestas de intervención. El trabajo es difícil sobre todo cuando la intención primera es que bajo dicha modalidad los coordinadores comprendan la conformación que le da sentido a la Pedagogía a partir de analizar y reflexionar en torno a algunos elementos teóricos que históricamente les han construido diferentes sentidos en la vida cotidiana.

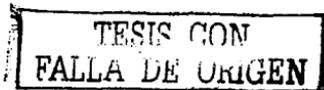
En éste sentido para lograr esto el trabajo grupal es de suma importancia, para lograr la apertura de espacios de reflexión crítica y por ende de propuesta ante ello. Por tanto se plantea la idea de que los coordinadores en lo individual y en lo grupal durante las sesiones necesarias que se plantean para éste curso realicen lecturas que complementen lo analizado en cada una de las sesiones, que busquen información y que la agrupen de acuerdo a intereses e inclinaciones, sobre alguna postura con la que estén de acuerdo o que les es más significativa.

La presentación y el seguimiento de la información previamente trabajada por parte de los coordinadores será mediante mesa redonda para llegar a consenso de lo encontrado sobre el tema. Se realizarán así mismo, algunas reflexiones y comentarios con respecto a algunas películas, segmentos literarios, poesía, medios de comunicación, cine, teatro, entre otras cosas que en la vida cotidiana forman parte de los sujetos y que finalmente los llevan a la construcción del sentido formativo en función de éstos.

Por tal razón es que la pretensión se centra en los sujetos, pues se pretende que estos sean capaces de reflexionar respecto a la responsabilidad que tienen consigo y con los otros como sujetos en constante formación en la pedagogía. Así mismo se pretende aportarle a los coordinadores elementos que contribuyan a su formación o a la necesidad de replantear la formación que han tenido y que bajo un discurso u otro parece descuidar su esencia.

Todo ello a partir de los contenidos temáticos que se exponen en los momentos pedagógicos que se articulan durante las sesiones y que se articulan con la finalidad de que sean los sujetos los que a partir de ciertas mediaciones analicen la problemática de la pedagogía, como la necesidad de construir otros planteamientos que resalten el curso de inducción y que le otorguen una proyección importante hacia lo pedagógico, proyección que contemple como aspecto importante a los sujetos, por un lado, los sujetos que lo impartirían que precisan de un formación pedagógica que vuelva a formar incluso lo ya formado - diría Hegel - y por otro, los sujetos que se incorporan a la carrera y con los que se pretende ante todo buscar una coimplicación pedagógica, la comprensión, los contenidos, las técnicas y las dinámicas son parte importante para que ello sea posible.

En este sentido el curso se presenta como un primer acercamiento a la parte exterior es decir, al espacio geográfico del cual forman parte los pedagogos como al interior que tiene que ver con la construcción conceptual que le da sentido a la pedagogía y que la ubica en el área de humanidades, en la Universidad, en la institución, en el Plan de estudios, en la Jefatura de Carrera, etc.



La intención por tanto, es que sean los propios coordinadores los que elaboren a partir de lo expuesto y de sus inquietudes e intereses, la planeación y organización de las actividades, como la elaboración de los materiales didácticos, antológicas, videos y todo aquello que les permita creativamente construir desde lo pedagógico lo que se considere necesario para compartir y conversar culturalmente con sujetos un tanto ajenos a su mirada, pero con grandes inquietudes por un campo que les da y que les dará identidad. Compartir algo de lo mucho que es posible encontrar en la pedagogía y que se puede trascender a lo social desde que se co-implica en tanto se comprende a los otros, como a si.

En este sentido, la metodología de enseñanza para el curso de inducción se pretende sea consensada y elabora por los propios coordinadores como parte de la intervención práctica que pueden realizar cuando tienen el espacio para ello, espacio en donde su formación como sus vivencias se pretende sean enriquecidas en tanto se les permita construir por sí mismos el curso de inducción.

Finalmente la valoración no puede faltar por lo que ésta se hará presente a partir de la elaboración de una historia pedagógica por parte de los propios sujetos de pedagogía, no para evaluar lo aprendido, sino para interpretar lo comprendido durante la preparación formativa como para reconocer la significatividad que el curso de formación ha tenido para ellos. Valoración que se plantea como una alternativa que puede trascender al curso de inducción, pues se piensa que también es un acercamiento que se puede tener al recuperar en el texto la experiencia hecha narrativa respecto al curso de inducción de los sujetos que ingresan a la carrera de Pedagogía.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFÍA GENERAL.

- Basil, Bernstein. – Flecha, Ramón. Et. al. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Ed. Popular, Madrid, 1997.
- Ferry, Gilles. *Pedagogía de la Formación*. Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, 1997.
- Hegel, G. W. *Escritos pedagógicos*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1991.
- Hegel, G. W. F. *Propedéutica Filosófica*: Teoría del Derecho, de la moral y de la Religión. (1810), UNAM, México, 1984. 1ª edición.
- Hoyos Medina, Carlos A. Et. al., en *Marco teórico, conceptual y metodológico, para la Investigación en Ciencias Sociales, y de la Educación*, en Memoria del foro: Análisis del currículum de pedagogía. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel. En *Epistemología y objeto pedagógico*. Razón y aporía en el proyecto de Modernidad. CESU – UNAM, México.
- Larrosa, Jorge. *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Publicaciones Universitarias, Barcelona 1990.
- Alba, Alicia de. – Puigros, Adriana. (Compiladora). *Posmodernidad y Educación*. CESU-UNAM, México.
- Mardones y Ursua. *Filosofía de Las Ciencias Humanas y Sociales*. Ed. Fontamara. México. 1988.
- Riesco, Lola. Et. al. *Formación y Empleo*. Ed. Paidós, Barcelona, 1991.
- Nötker, Helmut. *Pedagogía de la formación profesional*. Ediciones Roca, 1984, México.
- Carrizales, Cesar. Piña, Juan M. Et. al. *Arte y pedagogía*. Lucerna Diogenis, 1ª edición, 1998, México.
- Carrizales, Cesar. – Tenti, Emilio. Et. al. *Formación Pedagógica*. La Docencia y el Presente. Lucerna Diogenis, 1ª edición, 2002. Anselito Editor.
- Carrizales, Cesar. *Pulsos Universitarios*. Universidad de Morelos y Oaxaca. Ed. Praxis, 2001.
- Kant, E. *Pedagogía*. Akal, España.
- Larrosa, Jorge. En *Pedagogía Profana*. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación, Edu-causa. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, México, 2000.
- García Hoz, Victor. *Pedagogía visible y educación invisible*. Ediciones Rialp, Madrid, 1987.
- Puigros, Adriana. *Volver a Educar*. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX, Ed. Ariel, Argentina, 1995.
- Touraine, Alan. *Cartas a un Estudiante*. Ed. Kairos.
- Yuren Camarena, Ma. Teresa. *Formación, Horizonte al quehacer*. Ed. Textos, UPN, 1999.
- Zemelman, Hugo. – Espinosa y Montes, Ángel. R. Et. al. *Epistémica*. La querrela por el saber, Lucerna Diogenis, 1999. Angelito editores.
- Alba, Alicia de. “Teoría Pedagógica y Currículum” en Memoria del foro: *Análisis del currículum de pedagogía*. ENEP – Aragón, UNAM, México, 1985.
- Furlán, Alfredo. – Gomez, Marcela. *La pedagogía hoy*. Memoria de coloquio, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Martín Manuel. *La comunicación en la vida cotidiana*. La fenomenología de Alfred Schutz, Ediciones Universidad de Navarra, España, 1993.
- Yuren Camarena, María Teresa. *El fantasma de la teoría*. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación, Seminario de Análisis del discurso Educativo, Ed. Plaza y Valdes, México, 2000.
- Zemelman, Hugo. *¿Existe una Epistemología Latinoamericana?*. Plaza y Valdes editores, México, 1999.
- Cohen, Esther. *El Ensayo como Clínica de la Subjetividad*. Compilador, Percia, Marcelo. Lugar Editorial, Buenos Aires, 2001.
- Dewey, John. *Como pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Ediciones Paidós, México – Barcelona. 1ª edición 1989.
- Dolto Francoise. *La causa de los adolescentes*. Seix Barral.
- Foucault, Michel. *Hermenéutica del Sujeto*. La Piqueta, Madrid, España, 1994.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Ed. Siglo XXI, México, 1994.
- Gabilondo, Angel. *La vuelta del otro. Diferencia, Identidad, Alteridad*. Ed. Trotta, Universidad Autónoma de Madrid, 2001, Madrid.
- Hernández, Aristes. *J. Pedagogía del ser*. Universidad de Zaragoza, 1990.
- McLaren, Peter. *Hacia una Pedagogía crítica de la Formación de la Identidad posmoderna*. 1999, 1ª edición.
- Ortega y Gasset, José. *Ideas y Creencias*. Colección Austral, Ed. Espasa, Madrid, 1940.
- Zemelman, Hugo. – León, Emma. – (Coords). *Subjetividad, umbrales del pensamiento social*. Ed. Anthropos. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias., México, 1977.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PERSPECTIVA FINAL: El Cierre.

El momento de reflexión con el que se inició la construcción de este proyecto posibilitó el reconocimiento de una problemática que se hace explícita en el presente pero que no es más que parte de lo que en la historicidad se gestó y que se ha agravado y ha dado pie a extrañezas y extranjerismos en la pedagogía, a miopías teóricas y prácticas, a la imitación de estilos, a esquizofrenias y patologías, a portar máscaras estilísticas y a hablar con un lenguaje muerto envuelto en la confusión, entre otras cosas más. Ese reposo reflexivo me llevó a adquirir conciencia de la singularidad, de la mismidad y digo que me llevó porque el proyecto se inició como una inquietud muy personal que sacudió mi conciencia. lo que soy como pedagoga y al mismo tiempo me convocó a vincularme con los otros pedagogos para saber que pasaba alrededor de ellos, para escribir respecto a preocupaciones compartidas, a vivencias, desilusiones y utopías que nos co-implican. El vínculo fue no sólo con los pedagogos de los primeros semestres, sino aproximadamente con todas las generaciones. El acercamiento fue más fácil porque el apoyo a la materia de Investigación, I, y II a dos generaciones, lo que más tarde sería la unidad de conocimiento de "Investigación" y en el segundo semestre "Epistemología" con otra generación, me permitieron tener contacto continuo con los estudiantes, empatizar con algunos de ellos, convivir en su cotidianidad, estar en donde estaban para reconocerlos en tanto los conocía. Pero igual de importante con el conocimiento pues si soy sincera reconozco que algo de lo que carecemos las generaciones con el Plan anterior - por llamarlo así - es de formación Epistemológica y de acercamientos a la investigación y además como decía Hegel de volver a formar lo ya formado.

Día-logar con ellos nos llevó a conocer más de lo que somos, a reconocer que desde la historicidad total de la que formamos parte, como de la que nos particulariza como hombres y mujeres de la carrera de Pedagogía, transitamos el presente construyendo el propio proyecto pedagógico en ocasiones conscientes de ello, en ocasiones no. La dimensión, la apertura a la intersubjetividad, la lectura del mundo es algo de lo que nos mueve a ello. Aún con la carga de un pasado que en riqueza nos legó en el ADN cultural del imaginario, las creencias que desde aquel tiempo - espacio lo liquidaron y no nos han permitido como sujetos que transitamos al conocimiento - sólo a los que han dado ruptura a esta tradición de conocimiento - pues sólo nos han colocado en creencias que en el adiestramiento científico del positivismo, de las recetas, de los métodos, de las técnicas, nos llevan a reproducir u opinar en el saber, pero no a construir el conocimiento aquel que nos da dirección en nuestro propio proyecto formativo.

Ello como parte de un imaginario desde el cual se nos hizo creer como sujetos de tutela que no fueron reconocidos ni por tanto comprendidos en historicidad, porque no se conocía el lenguaje cultivado que los hacía dueños de su rostro de su corazón y de la feminidad en el caso de las mujeres que no sólo se contemplaban sino que se posesionaban de sí, de su raíz, ni su conocimiento, tradiciones, utopías, nada. En esa no comprensión, el proyecto formativo como proyecto de investigación se perdería así en el trabajo cotidiano de construcción del territorio, en la mala conducción y atraso al que guiaría o conduciría España, en la existencia de Dios que se planteo como una existencia mediadora porque disponía de manera uniforme las mentes o los pensamientos pues se trataba de que todos conjuntaran el mismo sistema de categorías, conceptos, lenguajes. En ello el trabajo terminaría por absorber la vida formativa y la conciencia, la creación y la recreación del logos, la palabra ya no crearía comunidad, no daría apertura a los otros, ni por ende daría origen a una tradición formativa.

La modernidad le legaría a ello el efecto collage que no es más que un revoltijo caótico de signos, la dominación sería en la cultura para que ésta aprisionara a la formación y a la subjetividad, para que no posibilitara la conformación y preservación de las diferencias las cuales sólo tienen sentido por la memoria histórica. Pero la memoria histórica fue lesionada con lo que se vivía en lo externo a la escuela, que era conformado por la iniciativa privada, aquella que adentraría a la modernidad con las apariencias de la imagen que vendía y por lo interno que en su aspecto más tradicional era producto del Estado. Lo que con el tiempo generaría una fuerte miopía que impulsaría la incapacidad de encuentro con los otros y la ausencia en la conciencia de la formación para sólo acudir a un llamado de formación cuyo interés no sería otro más que llenar a los sujetos de información programada que los capturaría hasta adentrarlos a una miopía teórica con la cual se mostrarían incapaces de reconocer el proceso que históricamente se ha dado y comprender el que se esta dando.

La situación se vincularía con la pérdida de significados que perdieron significado para entrar a un desorden simbólico incomprensible que se traslado al aula y se hizo mayor dando pie a la esquizofrenia, a la imitación, a la aceptación del presente sin atisbos de crítica y voluntad de cambio. En situaciones así, la plusvalía se antepuso a las orgías que han aprisionado el pensamiento para propiciar el descuido hacia la falta de diálogo de los sujetos consigo mismos y con la otredad, el saber se enlazaría a la performatividad, a las prescripciones distanciando de sí y distanciando a los sujetos de éste. Con ello, la pedagogía se daría sólo en tratamientos acelerados que no harían más que eliminar la co-implicación de los sujetos en su formación, la muerte simbólica, el autismo semántico, las patologías y las distintas violencias que la subjetividad recibe, se apropia o transgrede. Con todo ello, más la hemorragia apocalíptica de signos no sólo se reduciría a lo mínimo lo cotidiano sino que se cronosaría la subjetividad sacando a flote los desordenes narcisistas, las esquizofrenias y las depresiones en la esquizofrenia ultraindividualista y consumista que se vive y que en la violencia epistémica, teórica, metodológica técnica y pedagógica hacen ser a los sujetos de pedagogía del presente.

Sujetos a los que les esta faltando el reconocimiento, la comprensión y la experiencia de sí, de parte de ellos, como de la otredad, como en su momento les falta a los mexicanos y que no esta presente en mucho de lo cotidiano. La no presencia de esto lleva a que unos se sometan a los otros y a los otros a someter. Aún cuando los sujetos de pedagogía en un grito interno están pidiendo se les comprenda como sujetos con historicidades, el grito interno que no es escuchado, explota, sale, pero sé hace presente en aquellas depresiones, nostalgias o breves utopías formativas que en ocasiones los llevan a perder el timón del proyecto de investigación que es su propio proyecto formativo y a no volver a tomarlo. Así, para finalizar no me resta más que decir que la pre-ocupación y ocupación en la pedagogía tendría que ser recuperar a los sujetos éticamente, al mismo tiempo que se les convoca a la reflexión, a la conciencia, al pensamiento, para hacer que estos se recuperen a sí, como una necesidad apremiante en el presente. Por tanto es menester señalar que la intención de éste trabajo es escribir para los sujetos de pedagogía, esperando inquietarlos un poco por saber más, por desprenderse de la tutela, para que tengan al igual que yo lo tuve cuando escribí lo que están leyendo, un momento de reposo reflexivo que me lleve a concretar una utopía más, que espera que los lleve a pensar lo que son, lo que están siendo y lo que están haciendo con el proyecto formativo o proyecto de investigación que sólo a ellos en el diálogo, en la apertura intersubjetiva hacia los otros les corresponde construir en el presente, no en el pasado, ni en el porvenir.

A N E X O S.

Formato de la Historia Pedagógica.

1. ¿Hablame un poco de ti, de tu familia?
2. ¿Porqué decidiste llegar hasta a la Universidad?
3. ¿En qué momento escuchaste de Pedagogía.?
4. ¿Alguien te dijo algo respecto a ella?.
5. ¿Porqué estudiar pedagogía?
6. ¿Cómo fue que llegaste a Pedagogía?
7. ¿Cómo y cuál es el primer encuentro en la Institución que tienes con la pedagogía.?
8. ¿Qué piensas de la Enep – Aragón?
9. ¿Qué te dejo el curso de inducción?
10. ¿Piensas que éste es necesario?
11. ¿Qué imagen te dio el curso de la pedagogía?
12. ¿Tendrá algún sentido trabajar en el curso de inducción?
13. ¿Qué piensas de los profesores, de los contenidos y del Plan de estudios?
14. ¿Que relación tienes con los profesores?
15. ¿Qué es lo que te ha costado trabajo entender respecto a la Licenciatura?
16. ¿Qué ha pasado contigo después de un semestre?
17. ¿Cómo hablan y que dicen los pedagogos?
18. ¿Qué pasa con las mujeres y con los hombres en el aula, tendrán las mismas oportunidades o quizá igual reconocimiento.?
19. ¿Qué piensas en éste momento de la pedagogía?
20. ¿Qué piensas de la identidad Pedagógica?
21. ¿Para ti que será lo que le esta faltando a los sujetos y a la pedagogía?
22. ¿Los pedagogos estarán siendo reconocidos por los otros?
23. ¿Cual crees que sea el quehacer pedagógico que les toca construir a los estudiantes de pedagogía?
24. ¿A partir de lo que conoces en Pedagogía, que es lo que para tí puede hacer un pedagogo socialmente?
25. ¿Cuales son tus utopías?

BIBLIOGRAFÍA.

- Aguilera Pedrosa, Antonio. *Hombr e y Cultura*. Ed. Trotta, 1995, Madrid.
- Alba, Alicia de.- Puigros, Adriana. (Compiladora). *Posmodernidad y Educación*. CESU-UNAM, México, 1995.
- Alba, Alicia. "Teoría Pedagógica y Curriculum" en Memoria del foro: *Análisis del currículum de pedagogía*. ENEP - Aragón, UNAM, México, 1985.
- Apple, Michael. W. *Muestr os y textos*. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Paidós, 1989.
- Bartra, Roger. *La Jaula de la melancolía*. Identidad y metamorfosis del Mexicano. Ed. Grijalbo.
- Basave, Fernández del Valle Agustín. *Vocación y Estilo de México*. Fundamentos de la mexicanidad. Ed. Limusa, México, 1990.
- Basil, Bernstein. - Flecha, Ramón. Et. al. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Ed. Popular, Madrid, 1997.
- Baudouin, Georges. *Utopía e Historia en México*. Los primeros cronistas de la civilización mexicana (1520-1569). Ed. Espasa - Universitaria, Madrid, 1983.
- Benedetti, Mario. *Inventario II*. Poesía completa (1986 - 1991) Ed. Alfaguara México, 1994.
- Berlin, Isaiah. *Contra la corriente*. Ensayo sobre historia de las ideas. Fondo de Cultura Económica, México, 1983.
- Beuchot, Mauricio. *Posmodernidad, Hermenéutica y Analogía*. 1996, México, Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Bolívar, Antonio. - Domingo, Jesús. Et. al. *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Guía para indagar en el campo. Ed. Grupo Force, 1998, México.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo*. Una civilización negada. Ed. Grijalbo, 1994, México.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *Nuevas Identidades Culturales en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, 1993.
- Borges, Jorge Luis. "La doctrina de los ciclos y El tiempo circular." en *Obras Completas*. Vol. 2, Ed. Bruguera, España, 1985.
- Bourdieu, Pierre. *Cosas dichas*. Traducción. Margarita Mizraji. Ed. Gedisa, 1996, Barcelona, España.
- Bourdieu, Pierre. Et. al. *El oficio de sociólogo*. Ed. Siglo XXI, México, 1984.
- Bourdieu Pierre. - Passeron Jean-Claude. *La Reproducción*. Ed. Laia, Barcelona, 1972.
- Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. Ed. Siglo XXI, México, 1990.
- Britto, García Luis. *El Imperio Contracultural del Rock a la Posmodernidad*. Ed. Fontamara, México.
- Cadpequí Sánchez, Celso. *Imaginación y sociedad. Una Hermenéutica creativa de la cultura*. Ed. Tecnos, 1999, Madrid.
- Carrizales, Cesar. Piña, Juan M. Et. al. *Arte y pedagogía*. Lucerna Diogenis, 1ª edición, 1998, México.
- Carrizales, César. - Tenti, Emilio. Et. al. *Formación Pedagógica*. La Docencia y el Presente. Lucerna Diogenis. 1ª edición, 2002. Angelito Editor.
- Carrizales, Cesar. *Países Universitarios*. Universidad de Morelos y Oaxaca. Ed. Praxis, 2001.
- Cassirer, Ernst. *Antropología Filosófica*. Fondo de Cultura Económica, México, 1945.
- Castan Nicole. Et. Al. *Historia de la vida privada*. La comunidad, el Estado, la Familia, en los siglos XVI - XVIII. Ed. Taurus, 1989.
- Castells, Manuel. - Flecha, Ramón. Et. al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós Educador, 1994.
- Castoriadis, Cornelius. *Pasión y Conocimiento*. Traducción de Mónica Mansour, 2002.
- Chomsky, Noam. - Dieterich, Heinz. Et. al. *La Sociedad Global*, Educación, Mercado, Democracia, Ed. Grijalbo, México.
- Cohen, Esther. *El Ensayo como Clínica de la Subjetividad*. Compilador, Percia, Marcelo. Lugar Editorial, Buenos Aires, 2001.
- Cristina Davini, María. *Formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós. Buenos Aires, 1995.
- Dávila Aldas, Francisco. *Teoría, ciencia y metodología en la era de la modernidad*. Ed. Fontamara, México, 1991.
- De Gortari, Eli. *La Ciencia en la Historia de México*. Ed. Grijalbo, México, 1980.
- Deleuze, G. Et. al. *Michel Foucault, Filósofo*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1989.
- Dewey, John. *Como pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Ediciones Paidós, México - Barcelona. 1ª edición 1989.

- Dolto Françoise. La causa de los adolescentes. Seix Barral.
- Dubey, Georges. Et. al. Historia de las mujeres. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1993.
- Dussel, Enrique. - Dietrich, Heinz. Et. al. Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico. Ed. Ciencias Sociales, 1999.
- Fernández del Valle, B. Agustín. Locación y Exilio de México. Ed. Limusa, 1990, México.
- Ferry, Gilles. Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, 1997.
- Foucault, Michel. El pensamiento del afuera. Pre-textos, 1988, España.
- Foucault, Michel. Hermenéutica del Sujeto. La Piqueta, Madrid, España, 1994.
- Foucault, Michel. Las palabras y las cosas. Una Arqueología de las Ciencias Humanas. Ed. Siglo XXI, México, 1968.
- Foucault, Michel. Aicrofísica del poder. Ediciones la Piqueta, Madrid, 1979.
- Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Ed. Siglo XXI, México, 1994.
- Freire, Paulo. Dialogo. Ediciones Búsqueda, Argentina, 1975.
- Friedman, George. La filosofía política de la escuela de Frankfurt. Fondo de Cultura Económica, México, 1996.
- Fuentes, Carlos. Imaginación en América Latina. El Colegio Nacional, México.
- Fuentes, Carlos. Tiempo Mexicano. Ed. Joaquín Mortiz, México, 1971.
- Fullat, Octavi. Antropología Filosófica de la Educación. Ed. Ariel, Barcelona, 1ª edición, 1997.
- Furlán, Alfredo. - Gómez, Marcela. La pedagogía hoy. Memoria de coloquio, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Gabilondo, Angel. La vuelta del otro. Diferencia, Identidad, Alteridad. Ed. Troita, Universidad Autónoma de Madrid, 2001, Madrid.
- Gadamer, Hans-Georg. Verdad y Método I. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. Ediciones, Sigueme - Salamanca, 1996, España.
- Gadamer, Hans - Georg. Verdad y Método II. Ediciones Sigueme Salamanca, España, 1994.
- García Canelini, Nestor. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Ed. Grijalbo, 1989, México.
- García Canelini, Nestor. Et. al. Teoría e Investigación en la Antropología Social Mexicana. Cuadernos de la casa chala. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. UNAM.
- García Hoz, Victor. Pedagogía visible y educación invisible. Ediciones Rialp, Madrid, 1987.
- Garza Toledo, Enrique. De la El método del concreto-abstracto-concreto. Ensayos de metodología marxista, UAM - Iztapalapa, Mexico, 1998.
- Gervilla, Enrique. Valores del Cuerpo Educando. Antropología del cuerpo educando, Ed. Herder, Barcelona, 2001.
- Giddens, Antony. Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Ediciones Península, Barcelona, 1ª edición, 1997.
- Gillespie, D. Susan. Los reves aztecos. La construcción del gobierno en la historia mexicana. Ed. Siglo XXI. Colección América Nuestra, 1993.
- González, Juliana. Et. al. Los valores humanos en México. Ed. Siglo XXI, 1997.
- Gottheil, Julio. - Schiffrin. Mediación, una transformación en la cultura. Ed. Paidós, México, 1996.
- Gutiérrez E. Francisco. La escuela Tradicional. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- Gutiérrez, Najera Manuel. Divagaciones y fantasías. Crónicas, Secretaría de Educación Pública, 1ª edición en SEP SETENTAS, 1974, México.
- Gutiérrez Tibón. Historia del nombre y de la fundación de México. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1975.
- Habermas, Jürgen. Conocimiento e interés. Ed. Taurus, Madrid, 1986.
- Habermas, Jürgen. Identidades nacionales y potenciales. Ed. Tecnos, Madrid, 1989.
- Habermas Jürgen. El Discurso Filosófico de la Modernidad. - Ed. Taurus, 1ª edición 1989.
- Hegel, G. W. Escritos pedagógicos. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1991.
- Hegel, G. W. F. Prolegomena Filosófica: Teoría del Derecho, de la moral y de la Religión, (1810), UNAM, México, 1984, 1ª edición.
- Hernández, Arístes. J. Pedagogía del ser. Universidad de Zaragoza, 1990.
- Hoyos Medina, Carlos A. Et. al., en Marco teórico, conceptual y metodológico, para la Investigación en Ciencias Sociales, y de la Educación, en Memoria del foro: Análisis del currículum de pedagogía. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.

- Hoyos Medina, Carlos Ángel. En *Epistemología y objeto pedagógico*. Razón y aporía en el proyecto de Modernidad. CESU – UNAM, México.
- Hunter, J. D. *Análisis Cultural*, la obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault, y Jürgen Habermas. Ed. Paidós, México, 1988.
- Imberbón, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Ed. Grao, Barcelona, 1994.
- Jaegger, W. Paideia, FCE, México.
- Johonsson, Patrick. *“La palabra de los aztecas”* Ed. Trillas, México, 1993.
- Kant, E. *Pedagogía*. Akal, España.
- Klaff, Grrin. E. *La identidad problema de masas*. Ed. Pax, México, 1973.
- Landeros, Carlos. *Los Narcisos*, Ed. Oasis, México, 1983.
- Larrosa, Jorge. *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Publicaciones Universitarias, Barcelona 1990.
- Larrosa, Jorge. En *Pedagogía Profana*. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación, Edu-causa, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, México, 2000.
- Larroyo, Francisco. Vida y profesión del pedagogo. UNAM, México, 1958.
- Latapi Sarre, Pablo. “Las fronteras del hombre y la investigación educativa” *en Conferencias Magistrales del I Congreso Nacional de investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1997.
- Latapi Sarre, Pablo. *Mitos y verdades de la educación mexicana*. Sociedad Ideológica editores, México.
- León – Portilla Miguel. *Los Antiguos Mexicanos*. A través de sus Crónicas y Cantares. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1961, México.
- Levi, Giovanni.- Schmitt, Jean Claude. En *Historia de los jóvenes . de la antigüedad a la edad moderna* Santillana, S.A. Taurus.
- Lipovetsky, G. *El Imperio de lo efímero*. Anagrama, Barcelona, 1991.
- Mardones, José. M. *El retorno del mito*. La racionalidad mito – simbólica. Ed. Síntesis.
- Mardones y Ursua. *Filosofía de Las Ciencias Humanas y Sociales*. Ed. Fontamara, México, 1988
- Martín Manuel. *La comunicación en la vida cotidiana*. La fenomenología de Alfred Schutz. Ediciones Universidad de Navarra, España, 1993.
- Mays, J. B. *Cultura adolescente en la sociedad actual*. Ed. Lumén.
- McLaren, Peter. *Hacia una Pedagogía crítica de la Formación de la Identidad posmoderna*. 1999, 1ª edición.
- Melgar Adalid, Mario. En *Educación Superior. Propuesta de Modernización*. Fondo de Cultura Económica.
- Melích, Joan – Carlos. *Del extraño al cómplice*. Anthropos, Barcelona, 1994.
- Meneses Díaz, Gerardo. Et. al. *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*. Ed. Lucerna Diogenis, 1999, México.
- Mora Juan M. Gatuperio. *Omisiones, Mitos y Mentiras de la Historia Oficial*. Ed. Siglo XXI, México, 1993.
- Moreno Fernández, Cesar. *América Latina en su Literatura*. Ed. Siglo XXI, México, 1972.
- Moreno Villa, Mariano. *El hombre como persona*. Caparrós, editores, 1995.
- Monsiváis, Carlos. *Amor perdido*. Ediciones era, México, 1977.
- Neira, R. Teófilo. *La Cultura Contra la Escuela*. Ed. Ariel, Barcelona, 1999.
- Nicol, Eduardo. *Metafísica de la Expresión*. Fondo de Cultura Económica, México, 1957.
- Nölker, Helmut. *Pedagogía de la formación profesional*. Ediciones Roca, 1984, México.
- Ortega y Gasset, José. *Ideas y Creencias*. Colección Austral. Ed. Espasa, Madrid, 1940.
- Ortiz – Osés, Andrés. *La nueva filosofía hermenéutica*. Ed. Anthropos, España, 1986.
- Paz, Octavio. *El Laberinto de la Soledad*. Postdata. Vuelta a el Laberinto de la soledad. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- Paz, Octavio. *La llama doble*. Amor y erotismo. La conexión íntima entre sexo, erotismo y amor, desde la memoria histórica, hasta la vida cotidiana más inmediata. Ed. Seix Barral, 1ª edición, 1993, Barcelona, España.
- Piaget, Jean. *Hacia donde va la educación*. Ed. Teide, México – Barcelona, 1981.
- Ponce, Aníbal. Educación y lucha de clases. Ed. Laia, Barcelona.
- Plather, E. Ilse. *El estrés del tiempo*. Un sufrimiento contemporáneo y su terapia. Ed. Herder, Barcelona, 1995.
- Puiggos, Adriana. *Imperialismo, Educación y Neoliberalismo en América Latina*. Paidós, Barcelona.
- Puiggos, Adriana. *Volver a Educar*. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX, Ed. Ariel, Argentina, 1995.
- Riesco, Lola. Et. al. *Formación y Empleo*. Ed. Paidós, Barcelona, 1991.
- Rowe, William. – Schelling, Vivian. *Memoria y Modernidad*. Cultura Popular en América Latina. Ed. Grijalbo, México, 1993.

- Sartori, Giovanni. *Homo Videns*. Ed. Aguilar.
- Sartre, Jean. Paul. *El Existencialismo es un humanismo*. Ediciones Quinto Sol, 1994, México.
- Sánchez Puentes, Ricardo. *Enseñar a Investigar*. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales. CESU-UNAM. 1ª edición. 1995.
- Sánchez Puentes, Ricardo. *La investigación científica en Ciencias Sociales*. Revista Mexicana de Sociología, CESU-UNAM.
- Santoni Rugiù, Antoni. *Nostalgia del Maestro Artesano*. Miguel Ángel Porrua. México, 1996.
- Sófocles. *Edipo Rey*. Editores Mexicanos Unidos, México, 2002.
- Solé, Carlota. *Modernidad y modernización*. Ed. Anthropos, México, 1998.
- Tedesco, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo*. Ed. Anaya, 1995.
- Touraine, Alan. *Cartas a un Estudiante*. Ed. Kairos.
- Touraine Alain. *La era de los afectos en Internet*. Ed. Paideia.
- Troger, Walter. *La juventud se rebela*. Ed. Marfil, 1972, España.
- Vattimo Gianni. *En torno a la posmodernidad*. Ed. Anthropos, México.
- Vazquez, Hector. *Sobre la Epistemología y la Metodología de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Puebla, México, 1984.
- Villaseñor, Guillermo. *La identidad en la educación superior en México*. CESU - UNAM, 1997.
- Villoro, Luis. *Crear, Saber, Crecer*. Ed. Siglo XXI, México, 1982.
- Yuren Camarena, María Teresa. *El fantasma de la teoría*. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. Seminario de Análisis del discurso Educativo. Ed. Plaza y Valdés, México, 2000.
- Yuren Camarena, Ma. Teresa. *Formación, Horizonte al quehacer*. Ed. Textos, UPN, 1999.
- Zemelman, Hugo.- Espinosa y Montes, Ángel. R. Et. al. *Epistémica*. La querrela por el saber. Lucerna Diogenis, 1999. Angelito editores.
- Zemelman, Hugo. *¿Existe una Epistemología Latinoamericana?*. Plaza y Valdes editores, México, 1999.
- Zemelman, Hugo. - León, Emma. - (Coords). *Subjetividad, umbrales del pensamiento social*. Ed. Anthropos. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias., México, 1977.
- Conferencia del Dr. Ricardo Sánchez Puentes. (Investigador de la UNAM. Dr. en filosofía y Profesor de Posgrado en el área de Pedagogía.) a la que por parte de la Jefatura de Pedagogía fue invitado, en la ENEP - Aragón, el Lunes, 26 de Octubre de 1998, en el Auditorio A -1 de 10:00 a.m. - 12:00 p.m.
- Estudiantes de segundo semestre de la carrera de Pedagogía, del turno matutino, grupo 1601 y 1602. Que se quedan en el anonimato, a solicitud de ellos mismos. Y cuya aportación se hizo posible por la cercanía con ellos. en la unidad de conocimiento de "Investigación", primer semestre y "Epistemología", segundo semestre.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN