UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

"ENSAYO Y... ¿ERROR?: RE-CREAR EL TRABAJO ESCRITO ESTUDIANTIL DE PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN DESDE EL AULA"

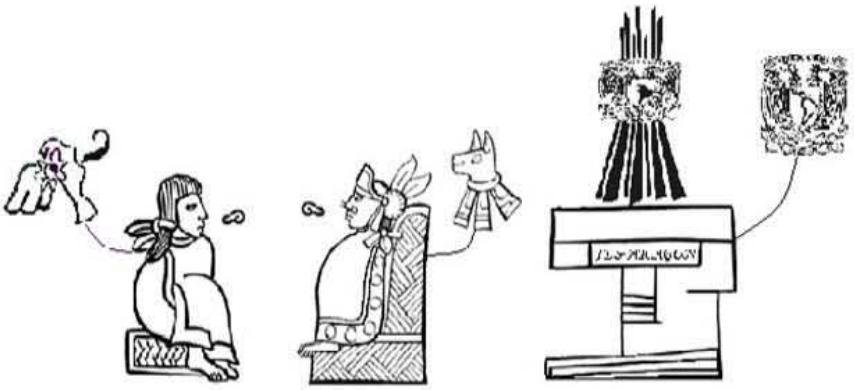
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

GARCÍA CERDA PÓLUX ALFREDO

ASESORA: MTRA. JIMÉNEZ CASTAÑEDA MARÍA DE LA PAZ



IMPULSORA, NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, 2012

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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.

Índice

I. INTRODUCCIÓN....4

CAPÍTULO 1. ARAGÓN ¿UN VALLE "SUPERIOR"? ¿"ENALTECIDO"? 11

1.1 SPATIUM, un <<lugar pa´ chambear>>: (breve) mirada institucional sobre el alumno y sus prácticas académicas....12

1.1.1 El trabajo escrito como práctica pedagógica.... 17

1.1.2 Hegemonía y alumnos de tercer semestre en la unidad de conocimiento "Formación y práctica pedagógica".... 25

1.1.3 ¿Estamos agonizando en una pedagogía bacheada?.... 29

CAPÍTULO 2. PENSAR LOS TRABAJOS ESCRITOS ESTUDIANTILES EN LA PROYECCIÓN DE PENSAMIENTOS PEDAGÓGICOS ORIGINARIOS 35

2.1 Ser alumno de la sociedad de la información y hacia la sociedad del conocimiento: ¿limitación u oportunidad? 45

2.1.1 El vínculo universidad-sociedad o de la actitud pertinente -¡y necesaria!- del alumno ante el (nada ajeno) mercado laboral 50

2.2 Estudiante en ¿rebeldía? *Ante* la Necesidad de transformar (nuestras) prácticas académicas 59

2.2.1 *Del agonista al prot-agonista:* autodidaxia a examen, y en el ágora pedagógica… la *forja-estudio* (con "J" de Julio S. Hernández).... 66

2.2.2 *¿Conducir-nos?* o el por qué nunca se ha visto que un panadero labore con tan sólo un manual de panadería.... 71

CAPÍTULO 3. ¡HORA DEL RE-CREO: -DESPUÉS DEL DESENMASCARE… MÁSCARAS DE VERDAD!- ¡OPUS-CORPUS! DE LA DRAMAGOGIA A LA DRAMAGOGÍA.....74

3.1 ESCRIBIR UNA "OBRA DIDÁCTICA" EN BILDUTITLÁN.....82

3.2 CÍRCULO DE CULTURA *ARAGONEZA* 87

3.3 El USO DEL "CARA-LIBRO*": "ORIUNDOGOGÍA"* 90

3.4 PROGRAMA: RECREACIÓN DRAMAGÓGICA Y FOMENTO A LA EXPRESIÓN PEDAGÓGICA ORIGINARIA 92

II. CONCLUSIONES Y ALTERNATIVAS.....99

III. BIBLIOGRAFÍA.....101

ANEXO 1.....107

ANEXO 2.....108

I. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual vivimos cambios vertiginosos hacia la *educación:* las necesidades de *actualización* e *innovación* de conocimientos, habilidades, aptitudes se evidencia conforme pasa el tiempo, conforme se hacen más complejas y evidentes las exigencias educativas en pro de una preparación óptima y profesional.

Paralelamente, en las formas de prepararnos se hace evidente *renovar* las ideas de las expresiones (entre ellas, la *escrita*) que, como tal, suelen frecuentemente representar una opción *escolar* en la que se pueden desarrollar múltiples formas de pensamiento en los alumnos, de tal manera que no se conciba como una carga, sino como un *ejercicio dirigido, intencionado:* cuando un *trabajo escrito* no manifiesta interés en el alumno y sólo representa un “requisito”, mero trámite, no llega a trascender el **potencial** de éste pasa a conformarse de un ejercicio formativo a un acto de simulación: no es un alumno sino que realiza una *actuación* de su propio trayecto académico.

Contrario a ésta idea *dramatizada* del trabajo escrito, su **potencial** se encuentra más próxima a la preparación con miras a ser un profesional de la educación: es de éste modo una *actividad con la que se busca pulir y procurar conocimientos para encauzarlos con la responsabilidad que merece.* Es por eso que los trabajos escritos, como ***forma argumentada*** que se realiza al ***ensayar*** y *poner a escena* experiencias académicas***,*** son ***aportaciones auténticas.***

En los espacios donde los alumnos gestan estos esfuerzos son múltiples, uno de ellos es el aula, donde se busca ***actuar*** para fortalecer prácticas pedagógico (que se desarrollan a su vez en un cosmos cultural) en la proximidad de los proyectos de vida de ellos. Estos ***espacios*** están *aunados* al *orden social* dominante, a la incidencia de las políticas educativas sobre instituciones de educación superior, como la UNAM; asimismo, se abre una ventana abierta a ***mejorar*** dichas ***expresiones****,* atendiendo cuestiones fundamentales para ésta tarea (por ejemplo la que atañe a ésta investigación ¿cómo es que un alumno haga del ensayo una *práctica del cuidado de sí*

mismo, cuando lo que se le **solicita** (y hasta ejerciendo *presión*) es dominio global sus "competencias"?).

¿A qué dan pie discursos como estos? [A qué se extraiga y se copie información pre-establecida, pre-cocida de un sitio de internet (como si fueran *sopas instantáneas,* en las que sólo es imperioso *hidratar literalmente, es decir recitar de memoria ante un instrumento de "evaluación"*)] ¿Será éste un motivo por el que *hacer un ensayo* más bien se convierta en no pocas ocasiones en acto **monótono**, en que las **restricciones** se embrollen en la trayectoria académica del alumno? **Mientras no se mejore la situación, en las aulas y en las mentes sólo regirá el imperio de la opinión**.

Puesto que un trabajo escrito es una, de muchas más, puertas de entrada a los procesos de producción de conocimientos pedagógicos de los alumnos en el aula*,* con un *cosmos* de palabras y signos, voces que se interpretan y se entrelazan en muchos ámbitos. ¿Qué es lo que realmente se *escribe?* ¿Se fomenta que las ideas se ***trabajen?*** ¿Se *hablan* o *discuten* las *aportaciones*, o más bien se habla de lo que dice tal o cual autor (lo cual no está mal si de verdad se comprende y/o trasciende)? La cuestión se ubica entonces en contribuir a la construcción de un camino *si bien no radicalmente opuesta, si auténtica en la cual exige indagarse desde donde comienza el sentido ético y pedagógico*.

Pautas[1] para labrar una *visión,* desde sus raíces y discursos, voces y *palabras verdaderas*, rostros y corazones, hacia el ***compromiso universitario a la comunidad.*** En la Facultad de Estudios Superiores plantel Aragón, los alumnos de la carrera de Pedagogía se enfrentan en su jornada escolar diaria a una gran cantidad de **trabajo** y **trabajos** redactados por los alumnos. La problemática de esta investigación se cimienta a partir del estudio de ellos para la superación de los *obstáculos* o *trabas* que influyen en alumnos para no realizar un ***trabajo escrito*** de *consecuencias académicas.*

1 Que si bien no forman parte activa de la Historia (por lo menos, no de la Historia "Oficial") de la Pedagogía y de la Educación en México, son episodios que no pueden ser condenados al olvido por su peculiar constitución; es a partir de la descolonización pedagógica que su busca *re-crear*.

De entrada, éstos se incluyen en la metodología de trabajo semestral del docente y sirve como un **instrumento de aprobación** por lo que son parte de un *número* o **calificación** asignada al *aprovechamiento* escolar del alumno. ¿Dónde queda el **gusto o placer** de redactar un escrito en el que el alumno escudriña expectativas de sí, si sólo se busca aprobar si se cumple o no? Ya sea para elaborar material didáctico, o para estudiar (y para la preparación ante la futura vida laboral) es necesario que se *active el raciocinio*, que se ejercite la aproximación a la ***realidad.***

Si bien es cierto que los trabajos escritos son tan variados como los alumnos que los realizan, se trata de que se **hagan efectivamente, es decir elaborar textos o trabajos escritos, a la manera de *ensayar experiencias***, evitando las mañas propiciadas a partir de la *inactividad,* de las *palabras a la acción*, sin ignorar el contexto donde se capitulan.

Los estudiantes viven el día a día junto a **docentes** y **directivos,** comparten espacios en común –como las aulas- y se realizan seguimientos y tratamientos académicos, como evaluaciones y calificaciones. Estos escritos se engendran a partir de la **investigación pedagógica,** que el alumno realiza en su desarrollo académico y con miras a su vida cotidiana, desde espacios escolares concretos en aventuras ***inéditas*** por emprender.

Es prioritario que en un *ensayo* se fortifique la *originalidad* de *pensamiento*, promoviendo la ***lecto-escritura*** de la realidad en sus dimensiones: **estética** (*gusto* al *crear originalmente*)**, ética** (fomentar *compromisos* pro comunidad universitaria y en general) **y social** (a la conformación de una firme *red de acción* que **produzca** acciones viables). Los cuidados y las medidas nos *competen* a todos. Es a partir de este sentimiento *originario compartido* que se intenta trabajar conjuntamente soluciones a problemáticas próximas de los alumnos de nuestra carrera.

Puesto que las *actitudes* y los *accionares* en un espacio educativo son múltiples, esta *investigación* se propone trabajar voces y expresiones que nos dan *vida*, desde la profundidad filosófica en las reflexiones cotidianas y diarias, hasta los momentos más *concretos* al *estudiar.*

Sin embargo, cuando se trata de ***estudiar*** se debe optar por arriesgar y romper los límites, por llegar a ser autentico. Es hora de **tejer y hundir raíces** en una carrera que mire, sin vicios ni chanchullos, experiencias culturales. Por lo que el *interés principal* es hacer que dichos textos o ensayos se transformen en momentos *decisivos* para quien lo realiza: <<*Lo que hacemos en la vida tiene su eco en la eternidad*>>[2]; y es prioritario que a los alumnos les <<*caiga el veinte*>> de lo que verdaderamente significa *hacer un trabajo escrito.*

La Pedagogía no se *hace* sola, la *hacemos* los que estamos involucrados y comprometidos con las necesidades y los problemas que nos atañen como miembros o colegas dentro de un punto en común. Es por eso que la importancia de (re-)establecer el camino radica en la posibilidad de entender cómo al alumno, al realizar labores intelectuales se activa, se mueve y se concientiza desde nosotros mismos.

Por lo que se busca organizar eventos que promuevan la ***creación de palabras verdaderas*** desde las aulas, momento vital para consolidar nuestras prácticas: en tanto se **re-presenten** (atendiendo a un cambio de sentido) y se **re-velen** *formas de impulso* de los alumnos hacia la *configuración concreta de accionares.* Conformando los detalles del *oficio:* tal como un panadero no se hace experto de la noche a la mañana, tampoco un alumno se vuelve intelectual por generación espontanea o porque se "sepa de memoria" el pensamiento o teoría de tal o cual autor.

Es así como la siguiente investigación es un estudio exploratorio, que busca mejorar colectivamente la escritura como práctica pedagógica que desarrolla el alumno *problematizándolo*. Para lograrlo, se trabajó con alumnos que se *encontraran* un año antes de problematizar un *trabajo de investigación pedagógica (la tesis)*, durante una unidad de conocimiento relacionada directamente con las prácticas pedagógicas por desarrollar.

De tal manera que se hallasen *vestigios* de la preparación de un alumno ante éste trabajo escrito (e incluso determinar los motivos de lo contrario) y n*uevas soluciones*

2 "Gladiador". Estados Unidos. Dirigida por Ridley Scott. (2000).

para viejos problemas, es decir analizar y resolver estas problemáticas a partir de *planteamientos* y alternativas que beneficien la superación de los mismos. Puesto que se trata de una investigación "local", los estudios no son numerosos. Sin embargo esta investigación es consecución de lo propuesto en tres libros:

- HERNÁNDEZ, Julio S. (1914) **Estudios de pedagogía**. Librería de la Viuda de Ch. Bouret. México.

- CARRILLO Avelar, Antonio; Jiménez Zaldívar, María Elena (1986) "*Reflexiones en torno al proceso enseñanza-aprendizaje"*. En **Memorias del Primer Congreso Nacional de Pedagogía**. UNAM. México.

- CERUTTI Guldberg, Horacio [coord.] (1993) **Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina.** Cuadernos Americanos. México.

La ***metodología empleada es la <<Investigación temática>>*** *(Freire, 2007)*, constó de cuatro *fases, desarrolladas de una manera no lineal y algunas de éstas fases desarrolladas paralelamente*:

- **Investigación documental**: que consistió en la selección/clasificación de los tópicos básicos y conceptos, entre el acercamiento de las diversas posturas y referentes, sobre los que se trabajará a lo largo del proyecto, consolidados en un *marco teórico conceptual.*

- **Estudio contextual preliminar**: que se conforma del *muestreo* y la selección del tipo de población con la que se va a trabajar. Posteriormente se procede a la *descripción* del espacio educativo (elaboración de entrevistas) y la realización de un **análisis temático**.

- **Diagnóstico:** se conforma de un sondeo de reconocimiento del contexto con el fin de identificar/detectar intereses y necesidades del alumno en el espacio áulico, fundamentado en la **observación participante** (técnica propia de la investigación-acción) del trabajo cotidiano de éste [el cual, a su vez, se procede a tres sub-fases: a) acercamiento a los ensayos, b) exposición de estos, c) divulgación de resultados y comentarios].

- **Programa**: el cual consolida las cuatro sub-fases de acción. La **primera** consiste en la planeación y diseño de una serie de encuentros re-creativos (un curso y el diseño de un espacio virtual en una red social), denominados *francachelas pedagógicas.* La **segunda** consiste en la ejecución y realización de las actividades. La **tercera** consiste en la evaluación de éstas. La **cuarta** consiste en la *recuperación de experiencias,* que se archivarán en el espacio virtual.

Además del uso de una metodología proveniente de la misma ***Pedagogía,*** los referentes teóricos principales surgen también de éste origen. La línea teórica de esta investigación se conduce desde la **pedagogía critica,** inspirados en la **filosofía nuestroamericana**, en congruencia a los ideales pedagógicos pretendidos de utopía y autonomía, pensamientos desde Paulo Freire, Henry Giroux, Augusto Boal, Simón Rodríguez, José Martí, Horacio Cerutti, (así como del inédito pedagogo *poblano* y creador de la *Escuela Mexicana)* Julio S. Hernández.

Finalmente el capitulado se conforma con movimientos ejecutados *en espiral* a través e momentos teóricos a prácticos. El capítulo 1 **ARAGÓN ¿UN VALLE "superior"? ¿"ENALTECIDO"?** aborda problemáticas entre los alumnos y el contexto en el que se desenvuelven, partiendo del enigmático significado proveniente del esta institución. Asimismo, se comienza a generar la trama actual, donde alumnos se ven las caras con docentes en las aulas (contacto directo) y directivos en el espacio institucional (contacto indirecto), siempre atados cada uno de ellos a acciones políticas que rigen su comportamiento.

Posteriormente, se analiza el trabajo escrito a partir de los planteamientos de Freire y Giroux, que permiten analizar documentos oficiales donde se confrontan las *voces*. De este modo, arribando al análisis de la unidad de conocimiento “Formación y práctica pedagógica” y la cultura académica que en ella se *produce*, y comenzar a *mirarnos* tal y como somos, sin vacilaciones ni superficiales *dramatizaciones*.

En el capítulo 2 **PENSAR LOS TRABAJOS ESCRITOS ESTUDIANTILES en LA PROYECCIÓN DE PENSAMIENTOS PEDAGÓGICOS ORIGINARIOS**, se hace la proclama por *trabajar lo necesario,* tras re-conocer donde se desarrolla nuestras vidas académicas es vital extender la mirada hacia las múltiples esferas de acción para conformarnos en una comunidad universitaria sin más: una Facultad que no se encuentra aislada del resto de la *sociedad,* pues emana de la necesidad de comprometerse a ella. Es menester labrar sobre nuestras *pieles* dicho compromiso en la originalidad del pensamiento para *virar la nave* hacia rutas que nos generen mejores situaciones próximas.

En el capítulo 3 **PARA UNA EXPRESIÓN PEDAGÓGICA ORIGINARIA ESCRITA** se confronta una situación que creemos es “dramática”, cuando el *drama* tiene un tinte expresivo que acentúa la actitud necesaria. El *drama* por sí sólo no resuelve nada, sin embargo a partir de ella podemos dejar de ser renuentes en no mirar lo que somos. Se ofrece la conformación de una *fuerza colectiva,* donde se asuma el espacio académico en el que la *dramatización* y la *problematización* se articulen armoniosamente para beneficio de los alumnos.

Aquí se halla la propuesta de investigación: que contiene el *Programa de un curso inter-semestral* y el diseño de un espacio virtual en una red social. En la sección final se encuentra alojadas las conclusiones de ésta investigación, así como la invitación a dar seguimiento en lo aquí iniciado, quizá en la creación de un instrumento que ayude a los alumnos a orientar parte de éste proyecto que incumbe a todo alumno que desee seguir aportando a la noble tarea de **educar**.

CAPÍTULO 1. ARAGÓN ¿UN VALLE "SUPERIOR"? ¿"ENALTECIDO"?

"En el recuento de historias de quienes fueron testigos de este nacimiento, destaca la modificación del contexto urbano de una zona semidesértica que rápidamente se pobló y comenzó a ofrecer servicios útiles para la comunidad como alumbrado público, suministro de agua potable, drenaje e incluso fuentes de trabajo"

FES-Aragón, Plan de desarrollo institucional 2009-2013

La FES-Aragón es el punto de partida, donde comemos y degustamos saberes, donde nos matriculamos y estudiamos (¿estudiamos?); donde alumnos, viven y conviven (¿vivimos y convivimos?) con docentes y directivos, siempre virando a proyectos personales y profesionales. Usanzas y rutinas del estudiante concurren paralelamente al desenvolvimiento escolar de éste *ante nuestra* institución. Sin embargo, ¿Cómo colma de sentido el alumno su *experiencia universitaria* en *éste* **lugar**? ¿Acaso se preocupa por realizar óptimamente su *encargo*?

Los cuestionamientos anteriores no pretenden dirigirse hacia el campo de la Historia de la institución, ni mucho menos de realizar una investigación historiográfica: más bien se pretende cuestionar sujeto universitario en preparación y, de su ésta, el compromiso con la historia de sí. ***<<No saber de dónde venimos, es también no saber a dónde vamos>>***, la pregunta impera en el aire: ¿hay forma de vinculación académica de los alumnos *para la institución* a partir del trabajo escrito estudiantil? ¿Cómo se procura?

1.1 SPATIUM, un <<lugar pa´ chambear>>: (breve) mirada institucional sobre el alumno y sus prácticas académicas

Toma para ti los consejos que les das a otros.

Tales de Mileto

La Facultad de Estudios Profesionales Aragón toma precisamente de la colonia en la que se sitúa su distintivo: la colonia, San Juan de Aragón, en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

¿Somos universitarios aragoneses o somos un conjunto de alumnos de educación superior que “confluyen” en dicho lugar con el único motivo de prepararse para la vida laboral?

Aquí y ahora, implica conocer dónde investigamos, dónde escribimos, sobre qué ***espacio*** están puestos nuestras bancas y nuestros *pies*. ***ARAGÓN*** *y ser parte de este “**cosmos temático”** no podrá significar jamás sólo una casualidad geográfica/educativa.*

De antemano prolifera una semejanza con el nombre de la región geográfica e histórica homónima en la provincia de Zaragoza, España. Siendo así, la procedencia del nombre de nuestra institución (¡de vinculación indirecta de nuestra identidad!) viene de esos avíos. **Aragón** tiene en sus renuevos un origen etimológico *confuso* (y de hecho desconocido de los que nos hacemos llamar *aragoneses -mexicanos- universitarios*) por la razón de que el **nombre** se erige a partir de vocablos ajenos al *castellano,* lengua que hablamos.

El *euskera,* es hablado en la región Vasca, en España. El origen de la *nominación* rebasa las fronteras de lo fortuito y, de este modo, se ajusta aquí el punto de referencia que nos permite *encararnos*, *zócalo* de ésta de investigación.

ARA + GOIEN = del vocablo ARA[3] (que significa *valle*) y GOIEN (que significa *el más alto*); asimismo GOEIN se compone de otros dos vocablos: GOI significa "alto, arriba, superior, que está arriba" + -N que es un sufijo superlativo.

Aragón, literalmente, significa en el idioma vasco *el valle más alto*, el que es **superior** e incluso ***Agigantado en las virtudes* y/o *méritos***[4]. Aunque no conozcamos el significado literal de nuestra institución, (puesto que el idioma vasco jamás fue introducido a México por los españoles), válgase éste primer momento como evidencia a la **actitud** nuestra hacia el punto de trabajo (o mejor dicho, de *estudio*). *¿Enaltecer a Aragón? ¿En qué proporción realzamos –sin el amargo sabor de la soberbia- la labor por nosotros, por nuestra universidad?*

Al no construir nuestra *historia*, o *fundarla* a partir del desconocimiento o incertidumbre tiene *repercusiones* para todos, puesto que *aquel que no reconoce su pasado, está condenado a repetirlo:* esto **es** imbricarse en una especie de *compulsión* a repetir y no superar aquello que nos obstaculiza el panorama **cotidiano** estudiantil.

El conformismo, como monotonía imperante en el aire, es manifestación efectiva de cómo somos, cómo conocemos y aprendemos, cómo obramos en el aula, cómo vivimos en. **Aragón,** por lo que *nuestra facultad* no es un *valle enaltecido*, (por lo menos no aquí, por lo menos no ahora).

Bastará en un primer momento mirar nuestros alrededores, ya sean espacios escolares o públicos, para *darnos cuenta* de alumnos *aburridos*, *decepcionados*, *inactivos*, suspirando en la desesperanza, de los que no prevalece el gusto por el *estudio*, y éste pasa desapercibido frente de sus ojos… Al dirigir la mirada al aula percibimos que la relación alumnos con **docentes**: que pueden ser acompañantes significativos en la preparación de los alumnos, pilares de la educación que *necesitan* hablar

3 Vocablos de origen euskera o vasco, ARAN y GOIEN. Diccionario euskera en línea http://www.euskaltzaindia.net/index.php?option=com_oeh&view=frontpage&Itemid=340&lang=eu

4 Ídem

reflexivamente de **cuestiones pedagógicas[5],** o ser simplemente otras personas que pueden no mostrar apertura al enaltecimiento antes mencionado, porque prefieren no luchar contra sus propios obstáculos en la labor diaria.

Simultáneamente en el ***espacio***[6] ***áulico*** se representan, a lo largo y ancho de los semestres, expresiones contradictorias, muestras de angustia e vacilación, reacciones contrarias a las *necesidades académicas* en los alumnos. Por ejemplo: alumnos y docentes que manejan en sus discursos conceptos tales como *conciencia* y *transformación*, son ellos quienes no pueden <<mantener la casa limpia de basura>>, es decir son presa de la *incoherencia* en su accionar…

Y de esta manera repercute en la *imagen* de la FES-Aragón y sus miembros. Pero no sólo somos en la facultad alumnos y docentes, también entran a escena los encargados de gobernar y procurar su progreso. Los **Directivos** obran bajo posiciones y acciones políticas emergentes, resultado de intentos de contribución a la licenciatura.

Igualmente, son generadores de momentos cumbre ante los posibles cambios institucionales para el ***ejercicio político****,* de los que buscan hacer surgir demandas de democracia, unidad, fuerza laboral efectiva y compromiso común para llegar a acuerdos. Ante aquellas personas dignas de ejecutar la novel **faena universitaria** y labrar el legado del trabajo nativo, entran a escena "figuras habituales" en los salones de clase, ornamentadas con ***finas*** vestiduras, *portes* y *apariencias*.

Estas personas gustan curiosean los aires jactanciosos de soberbia entre actos **intelectualistas** (referencia de aquellas personas para las cuales ni la pedagogía ni Aragón ni ningún compromiso para el bien de la comunidad universitaria representan su prioridad).

5 *Docente*: sujeto que busca acciones educativas que potencien el diálogo con los demás sujetos hacia las prácticas de la libertad en las que puede construir. Propicia efectivamente la superación del alumno hacia la educación del *Estudiante*: persona capaz de ser "sujeto de esperanza", de poder construir acciones reflexivas en pro de la plenitud de vida y transformación de su mundo. FREIRE, Paulo. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México p. 79-81, 118.

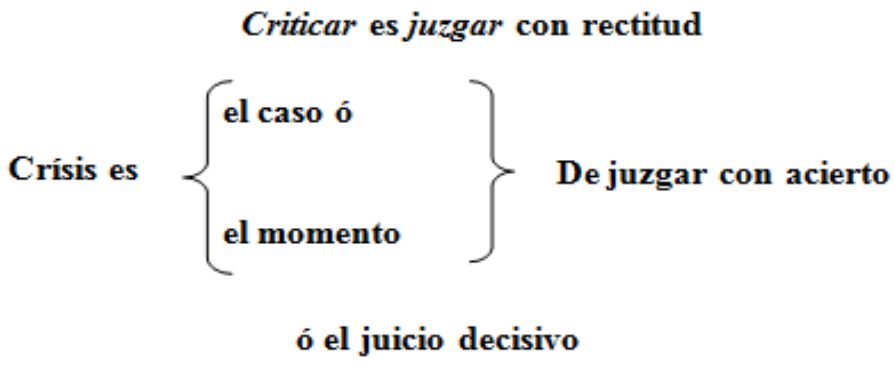
6 El aula es el punto de partida y confluencia entre docentes y alumnos. En el interior del vocablo anterior queda inadvertido para nuestra vista su origen latino, es decir, el SPATIUM.

Por lo que **argüir** sobre qué cual es la mejor vía para la carrera y la vida académica no les interesa, pues simple y llanamente detestan todo lo **pedagógicamente** ajeno a ellos, y contrario a todo rastro de responsabilidad optan por los *antagonismos* y *estratagemas discordantes*.

He aquí algunos de "nuestros intelectuales", "nuestros futuros pedagogos", "nuestros pensadores de la educación", aquellos que en no pocas ocasiones idolatramos y veneramos a placer, aquellos que se citan indiscriminadamente día tras día:

> *"En un extraño lugar retacado de nopales,*
> *había unos tipos extraños llamados intelectuales,*
> *se la pasaban leyendo para ser sabios y doctos,*
> *pues no querían seguir siendo vulgares tipos autóctonos, (…)*
> *constantemente escribían poemas y cuentos cortos, y aunque no los comprendían se quedaban como absortos."*

Cuando no se logra centrar en el debate los intelectuales (tal y como en la anterior fragmento de canción[7]) y el lugar a dónde dirigirnos, entre los copartícipes de nuestra carrera -e incluso cuando la indiferencia domina- nos convertimos en cómplices del estado actual de lo que sucede página tras página, aula tras aula.



7 Fragmento de la canción *Los intelectuales*. Interpretada por Rodrigo González (1984). Álbum *El profeta del nopal.*

¿Hay **comunidad universitaria** sin estudiantes ni porvenir presuroso sin *palabras concretas?* Sin expresión *originaria* pedagógica aragonesa tampoco habrá *voz*, tal y como lo expresara Simón Rodríguez, acentuando la congruencia del pensamiento ante el contexto americano (Del Rayo, 1994: 108).

En no pocas ocasiones son gritos y alaridos[8], los que conforman aquello que enunciamos de *nosotros mismos y* dan cuenta de la *personalidad* que habita tanto en las sesiones como en las juntas de trabajo, en jardineras y en los pasillos: *palabras sin curiosidad, vocalizaciones* sin el ejercicio del buen juicio. <<El ejercicio del buen juicio (...) se hace en el "cuerpo" de la curiosidad>> (Freire, 1999: 62).

> *De estos "intelectuales" hay quienes dicen que "la Formación es lo* ***mátsimo****,* ***aborresco*** *la* ***capacitasión*** *y el* ***henfoque pedagojico enpresarial****; otros dicen - ¡La Formación y la bildung me dan* ***hasco****,* ***regrecemos*** *al* ***sosial-ismo retrofundamentalizta****, que se pudra el* ***positibismo****!-; y también hay quien dice -¿Bildung? ¡Todas esas cosas son tan* ***acstractas****, cuando el pedagogo salga de* ***haquí*** *que va a* ***aser,*** *de que va a* ***bibir,*** *no hay nada como las* ***competensias****!-, etc.*

De lo que conocemos, de lo que hacemos, de lo que miramos en el aula, en el mundo, de los múltiples compromisos que tenemos en puerta, *¿Cuál conforma realmente una prioridad atendida?* Dicho compromiso ante nuestra persona y en **NUESTRO LUGAR DE ESTUDIO** se subraya, por lo que se trata de <<poner en alto>> a **Aragón**, pues éste es precisamente el lugar donde comenzamos a ***escribir*** e ***investigar***, este es el **SPATIUM** donde acontece ésta y muchas más investigaciones pedagógicas.

8 ATENCIÓN, todas las palabras, en el párrafo siguiente y que están en negritas, se han escrito ortográficamente incorrectas a propósito. Lo anterior, como un llamado de atención a recapacitar en la manera en como *hablamos*, como *pensamos* (y en el caso de esta investigación) como en ocasiones *escribimos* con faltas de ortografía. Por lo tanto estas palabras en la parte intermedia de esta página son únicamente pobres imitaciones y simples ilustraciones de una situación que es mucho más grave que las disputas por el poder, las cuales nos parecen tan normales, al interior de la carrera.

1.1.1 El trabajo escrito como práctica pedagógica

Johann Gottlieb Fichte, uno de los filósofos más representativos y curiosos del denominado **Idealismo Alemán**, y también discípulo de otro filosofo alemán (más emparentado con pensamientos y discursos pedagógicos) Emanuel Kant, es quien aporta el punto de partida para este apartado.

El filósofo tenía entre su manera de expresar su pensamiento (curiosamente, a través de trabajos ensayísticos como *Discursos a la nación alemana*) una ferviente intención de proyectarse sobre el resto de la gente, de hombres y mujeres: en sí no se trataba por el hecho, únicamente, de convencer, sino de:

"…ardientemente convertirlos a su verdad; como sus contemporáneos se negaban todavía a comprender lo que le interesaba, publicó un escrito, con el temerario subtitulo: *Informe más claro que el sol… Un intento por obligar a los lectores a comprender"* (Weischedel, 1985: 222).

Afortunadamente, no estamos en la Alemania del siglo XIX: no formamos parte de esta corriente de pensamiento filosófico idealista (muy a pesar de intelectuales y discípulos que se consideren en no pocas ocasiones "sumamente teóricos", "inmaculados filósofos reflexivos" que "solo andamos debatiendo en lo abstracto", etc.).

La construcción de una expresión pedagógica liberada de depresiones y baches nos conduce a no <<obligar a comprender>> a quienes presenciamos el estudio en este **SPATIUM**: la posición que se pretende construir transporta en sus venas la convicción por la coherencia antes que la alienación y desintegración perpetua de la comunidad.

Y es que en muchas ocasiones, las acciones curriculares (tales como la gestión de medidas internas para el mejoramiento del plan de estudios o propuestas que llevan a la ejecución de foros de evaluación del mismo, por ejemplo) son un asunto emergente hacia la actitud de los sujetos involucrados, a quienes se les pretenda, en todo caso a, **obligar** a tomar una u otra posición política.

Lo anterior muy a pesar de que nos postremos en una *postura* o el hecho de que nos declaremos "fervientemente" adjetivos tan propios en nuestra carrera: "pedagogos críticos, reflexivos, modernos, posmodernos, resistentes, psicólogos, feministas, marxistas, psicoanalistas, filántropos, fenomenólogos, hermeneutas, investigadores, capacitadores, altruistas, etc."

"En ese momento-espacio fontanal de sucesivos e históricos recomienzos se genera y despliega el conocer, primero como pensamiento originario y posteriormente como re-flexión argumentativa y con fines de persuasión". (Cerutti, 2002: 48).

¿Persuasión o imposición? (*Ser o no ser, he ahí el problema*…) pues cuando se trata de imponer a diestra y siniestra, la comunidad es partícipe activa en la descomposición de la misma, un camino que no lleva al abismo y a la destrucción de todo aquello que nos mantiene en pie de lucha.

¿Sugerir y sobreponer obsesivamente en el *habla*, en la *escritura o* en alguna otra expresión pedagógica?, porque la inacción ante éste dilema sólo genera un **gatuperio** tremendo**: tensión** y afrentas irremediables que se enmarañan paso a paso en cada uno de nosotros. *"Tensión no resuelta alude a imposibilidad de síntesis, de articulación perfecta, de condena al inmovilismo, de resignación sumisa, de determinismos o mecanicismos. Es mantenerse en la cuerda floja justo por la plena evidencia de que si algo no confunde el talante utópico es el ser con el deber ser" (Cerutti, 2002: 5).*

Es **disponer** e ir **proporcionándonos** aquellos caminos en los que interactuemos y **gesticulemos -en palabras y voces originarias-** para que comencemos a **gestar** propuestas y acciones concretas en las que se superen nuestros fantasmas.[9] **El accionar estudiantil visto a través de los documentos oficiales.** Hay cuestiones más importantes que *enredarse* en "perpetuos debates**"** que insistentemente se

9 Un ejemplo de esto es la "creencia" entre los alumnos (y que se extiende entre los pasillos, en las jardineras, y cubre todo el edificio de pedagogía) de que un pedagogo critico no puede convivir, -ni mucho menos trabajar- al lado con un pedagogo capacitador, ¿acaso es que provienen ambos de un origen disciplinar diferente)? ¿Sobre qué vale el esfuerzo considerar? Si se diera un debate abierto a alumnos de diferentes posturas ¿tendrían ellos que discutir sobre aspectos personales no académicos, es decir, cuan "genial" que es su postura y/o visión de la vida y/o que han leído 400 libros de pedagogía y citarlos de memoria como si fueran loros mecanizados o cómo que se ven simulando y riñendo sin cesar entre ellos?

esfuerzan por señalar una y otra vez pormenores y tapujos[10]: una de ellas es la de atender la unidad de conocimiento **Formación y práctica pedagógica**.

Dentro del **Plan de Estudios de Pedagogía** vigente en la FES-Aragón, es menester recordar que esta unidad de conocimiento -junto con la unidad "Planeación y organización educativa"- posee el número de créditos más grande (7) de todas las asignaturas de todo el tercer semestre (Plan de Estudios de Pedagogía Tomo I, 2002: 57).

Es necesario preguntarnos cómo se maneja las experiencias en relación con la institución: preguntar qué recordamos el andar (-¡extraño trance o estado de catarsis para el alumno alienado!-) por los libros y los textos en esa unidad de conocimiento, ya que para muchos de nosotros simplemente no significara nada que realmente valiera el **esfuerzo de aprender**.

Constantemente tropezamos con una compleja *trama* de experiencias personales y colectivas que nos atañen en algún momento de nuestras vidas académicas, desde la toma de apuntes en los salones de clase en ésta que es nuestra **Casa de estudios**. Es necesidad emergente cuestionar y evidenciar a fondo su finalidad y lo que ahora representa en nuestra preparación como seres humanos, ciudadanos, mexicanos, pedagogos, amigos, como parte de una comunidad, etc.

¿Cuál es la herencia o el legado a nosotros mismos? ¿Qué nos dejó realizar actividades escritas en cierta unidad de conocimiento? ¿Realmente la aprovechamos (o simplemente nos declaramos indiferentes)?

En las entrañas de nuestra institución se consta la visión de quienes dirigen y procuran tanto el orden como el correcto funcionamiento de la misma, de tal manera que se garantice su existencia a todo aquel que requiera de sus servicios. Asimismo, se elaboraran ***procedimientos*** legítimos y fidedignos que den cuenta de la noble tarea de

10 No es que este tipo de debates dejen de ser relevantes (como el conocido "Pedagogía versus Ciencias de la Educación", que ya ha sido plasmados en nuestro Plan de estudios), sino que tenemos, además de ésta, necesidades y problemas también urgentes, los cuales requieren de un cambio de actitud y un sentido éticos que profundice y sea efectivo en todos nosotros, desde los estudiantes, los profesores y los directivos.

educación universitaria. Uno de estos procedimientos se condensa en documentos (expresiones escritas, por cierto) almacenados en el interior de los edificios de gobierno. Uno de estos documentos intitulado **Desarrollo estratégico académico de la FES-Aragón 2009-2013 con referencia al plan de desarrollo de la UNAM** nos dice que:

"No se tiene considerado en todos los modelos educativos, enseñar a los alumnos a seleccionar información relevante, a formular preguntas pertinentes y encontrar respuestas apropiadas. Tampoco se cuenta con modelos educativos orientados hacia la fundamentación y filosofía de sus disciplinas. Sus enfoques son eminentemente prácticos".

Por lo visto hemos encontrado el "presunto culpable", la causa por la cual no sabemos hacer, entre otras actividades laborales y académicas, un trabajo de investigación: los **modelos educativos**. A fin de tener un **boceto** del accionar estudiantil, las percepciones (si bien no extensas, generalizan al hablar de los **alumnos aragoneses** por lo que éstas referencias son concretas y provenientes de los directivos, las cuales fueron plasmadas en un documento oficial, es decir, un **texto suyo**) que atañen a nuestra carrera, desde luego requieren de actos sinceros y autocríticos necesaria para **evidenciar** el estado en el que nos encontramos los estudiantes.

Una de las conclusión a la que se llega es que en la elaboración del documento se apuntala inevitablemente hacia la concepción del *alumno* **como individuo reducido, coartado y potencialmente perdido en el salón de clases, un ente sin rumbo ni sentido en su vida académica**…

¿Reflexión? ¿Crítica? ¿Conciencia transformadora en la educación? (¿Por qué no aparecen estas palabras que tanto son invocadas y enunciadas tanto en las aulas como en los discursos itinerantes?). En pocas palabras, el alumno es básicamente un **incompetente**[11]: no se muestran señales de comprensión o trabajo intelectual, ni

11 Sin antes abordar la polémica emergente de enfoque educativo basado en competencias, seguimos la línea de pensamiento expresada en el documento, el cual argumenta lo siguiente: << La educación superior requiere la incorporación de competencias, entendidas como "repertorios de comportamiento que algunas personas dominan mejor que otras en una situación determinada y ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos". M. en I. Santamaría González, Gilberto García. *Plan de Desarrollo*

siquiera se saben elaborar cuestionamientos concretos (¿pero en los salones se llega a decir que somos filósofos y/o humanistas?).[12] *¿Realmente somos, incluidos los alumnos, quienes* ***creemos*** *que somos -cabe mencionar que sólo estamos abordando una parte del discurso* ***hegemónico*** *desde la visión directiva-)?*

La idea remata con la carencia de <<fundamentación filosófica>>, por lo que nos remitimos a una *Pedagogía*[13] *que se concibe como una disciplina sin dirección ni filosofía, esto es, vivimos en una disciplina ausente de criterio.* Sin embargo, para cerrar con *broche de oro,* encontramos una frase que invita insistentemente en pensar si lo que somos se encuentra dentro de las palabras <<eminentemente prácticos>>… ¿**Prácticos**?

Acaso… ¿Entregar un *trabajo escrito*[14] es efectivamente *ser práctico*? ¿Cómo es posible si ese trabajo únicamente ha sido "hecho" por el alumno con el único **fin** de poder llenar casillas de documentos administrativos y así **ACREDITAR** –pero si a él le resulta ajeno?, ¡¿Cómo va a ser **creíble** este chasco?!- la unidad de conocimiento-. Ser *práctico* difiere en gran medida al momento que franquea ***el acto de estudiar***, desde luego remitiéndonos a los males que aquejan a los alumnos.

Más bien todo lo contrario, ¿es ésta una escenificación de **la *regla del menor esfuerzo*?*:* una cubierta (-¡simplista!-) de requisitos académicos en la brevedad del movimiento y utilización de energía intelectual y física, capaz de tener como objetivo próximo el de cumplir sin más.**

Institucional. Facultad de Estudios Superiores Aragón. http://www.aragon.unam.mx/nuestra_facultad/FES/Aragon/pdf/plan2009_2013.pdf p. 8

12 Infra p. 94

13 El concepto de *Pedagogía* trabajado en ésta investigación (casi) se basa en las aportaciones de Claudia Pontón en cuando a su definición de ésta como la "disciplina que se ocupa de reflexionar, intervenir e interpretar lo educativo, entendido como un campo de conocimiento que se aboca al estudio de la formación humana". (PONTÓN, 2002: 125). Más bien la Pedagogía se tiene que conceptuar desde sus letras, desde su sangre, es decir que ésta es el estudio de los modos de educar, es decir, saber *conducir* de la formación del sujeto (como el alumno).

14 O mejor dicho, un "trabajo escrito" que resulta ajeno a su "creador" si no hay *apropiación* ni *aprendizaje* ni *esfuerzo* de ello como parte de su constitución para ser pedagogo.

En la pedagogía de Aragón estamos estancados, en **un gran bache**, y eso nos concierne a todos: estamos en una pedagogía rellenada, que no soluciona los problemas de fondo, que se obstina a cada instante por no ser víctima de su **inacción** y **discordancia** cotidiana cuando en realidad no se *mueve coherentemente*. Estamos en una **situación virulenta** resultado de la incapacidad de proyección entre los alumnos y ella y es, por lo tanto, un terrible e irónico **ESCENARIO en el que ACTUAMOS día a día**.

Finalmente, ser "práctico" también se confunde con la utilización de artimañas, que solo llevan a la discordancia entre el **dicho** y el **hecho**. Más bien ser practico corresponde a otro sentido, comenzando con la vinculación de los estudiantes con la vida cotidiana, con su preparación (algo parecido a lo que los griegos llamaban *frónesis*) es decir, **saberse actuar éticamente por los ámbitos académicos.**

Esta breve MIRADA DIRECTIVA sobre los alumnos se complementa con otro documento en el que, paralelamente, se cristalizan los ideales político-pedagógicos que se desarrollan (o pretenden desarrollarse por docentes y alumnos) para organizar la experiencia formativa de los sujetos en las aulas. La información presentada en el tomo I del documento, el apartado de la unidad de conocimiento *Formación y Práctica Pedagógica* argumenta que presenta heterogéneas conexiones directas e indirectas con un considerable número de unidades de conocimiento, vertical y horizontalmente (Plan de Estudios de Pedagogía Tomo I, 2002: p. 62).

A esta unidad de conocimiento le precede **Teoría pedagógica 1 y 2** y le sucede **Teoría curricular.** A nuestra unidad de conocimiento se le confiere por designio de quienes elaboran y asesoran el Plan de Estudios el rol de **anteceder directamente actividades y planteamientos curriculares.**

Sin embargo, y en segundo plano, una situación clave emerge: ¿a los pensamientos y acciones formativas y educativas, que vertimos en este momento de nuestra historia académica, **les damos la continuidad y fomento requeridos para *hacer* que los conocimientos sean saberes pedagógicos y educativos?** ¿Qué acaso no es a partir de esta instancia, de esta unidad de conocimiento un momento clave, mas no el único,

para comenzar a pensar el tema y soporte necesarios para realizar dichos trabajos? Un alumno que no apoya ni cuida de sus conocimientos opta sin más que dejar al abandono *proyectos significativos* para él, creaciones suyas provenientes de su posición actual, porque **<<el que esté libre de pecado, que arroje la primera crítica>>**…

En tercer plano tenemos la presencia de las **bases pedagógicas** de los estudiantes: primer y segundo semestres atienden a parte importante de la formación y educación de los estudiantes de Pedagogía, pues representa el primer encuentro total (si en alguna ocasión anterior a la universidad no se había presentado): la elaboración de proyectos pedagógicos, de ensayos, de debates en el aula, etc. Para el momento en el que arribamos al tercer semestre, básicamente *tenemos* **competencias**[15], habilidades y conocimientos (e incluso saberes, aunque muchas veces no logramos hacer que trasciendan de simple información), herramientas primordiales para comenzar a pensar *epistemológica* y *didácticamente*. No pensar en necesidades del estudiante implica no *involucrarse* ni *comprometerse* a la formación de nosotros mismos. Es por eso que en muchas ocasiones ni siquiera nos sentimos identificados ni con los autores de las "*copias*", ni con los docentes, ni de los pedagogos, y por consiguiente, ni con nosotros mismos.

Y es que dentro de nuestro ámbito cultural, el **saber** se considera un objeto de gran valor académico y social, por ser en motor de cambio en problemas actuales. Necesariamente, los saberes se *ocasionan* a la manera en cómo nos relacionamos íntimamente con los *saberes de la carrera*, y no tanto como *dominio de información (Gimeno, 1999),* sino como *ejercicio de indagación*.

Una vez más, conviene recordar la calidad del ejercicio escrito durante el trascurso de la unidad de conocimiento (y a lo largo de la carrera): revisemos mentalmente desde las

15 "Las nuevas tecnologías de la comunicación, en las cuales referencian a las *competencias* como un "poder de acción", los cuales para actuar, movilizan de recursos; los conocimientos no son suficientes, la formación también debe desarrollar habilidades o capacidades" (Carreras; Perrenoud, 2008: 22, 26).

notas o apuntes que hacíamos en clase hasta el tipo de trabajos que entregamos. ¿Tenemos la valentía garante colectiva necesario para aprender?

En no pocas ocasiones el alumno aborda la unidad de conocimiento única y exclusivamente para “pasar la materia”, “para liberarnos del compromiso”, para desviar de nosotros el autentico sentido de las prácticas pedagógicas en el aula, pues escribir representa un esfuerzo tanto **nervioso-muscular** como **intelectual** (Gramsci, 1978: 14).

No se trata de “inventar” una máquina para regresar al tiempo pasado y “corregir para recuperar los años perdidos”: más bien es cuestión de acercarnos a los recién ingresados a la carrera y a los que ahora se encuentran en pleno tercer semestre para invitarnos al **provecho**, al **disfrute** verbal, que se **involucren** y se **identifiquen** con lo que atañe a su vida académica y su inmediata presencia en la actividad pedagógica.

Y bueno, para quienes no disfrutamos de estos manjares, no nos queda más que ser conscientes de ello, seguir luchando para hacer lo *necesario* para evitar que la insatisfacción no se reproduzca más en nuestras sendas.

¿Es posible construir oportunidades para re-tomar las “copias” de la clase de mañana? ¿Se puede hacer un esfuerzo (pequeño o grande, el tamaño aquí no importa) para, ahora sí, *proyectarnos hacia adelante?*, ¿hacia nosotros mismos, hacia la **comunidad pedagógica aragonesa?** ¿Es posible un lugar donde trabajemos los que nos entreguemos **a saber-ser pedagogos** (López Herrerías, 1995: 97), en un proyecto originario?

1.1.2 Hegemonía y alumnos de tercer semestre en la unidad de conocimiento “Formación y práctica pedagógica”

La historia como posibilidad significa nuestro
rechazo a aceptar dogmas, así como nuestro
rechazo a aceptar la domesticación del tiempo.
Hombres y mujeres hacen la historia que es posible,
no la historia que a ellos les gustaría hacer, ni la historia
que a veces se les dice que debería hacerse

Henry Giroux

El pedagogo italiano Antonio Gramsci argumenta que para comprender el panorama político-cultural en el que se ve influenciada la pedagogía puesto que de entrada, es necesario pensar en el tipo de relación que se propician los alumnos y los demás miembros de la institución.

Sin embargo, para establecer el rumbo de la misma y para confirmar el tipo de terreno que pisamos una relación como representación constante del ejercicio de poder argumenta también que: *“cualquier relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica*” (Giroux, 2001: 11).

Una pugna por la **dirección cultural** muestra esencialmente el estado político-pedagógico predominante en la carrera. Cada quien realiza el ejercicio de defensa a su posición, la cual se hace manifiesta en cualquier acción política presente. Desde la **inclinación explicita** a dichas ideas en los salones de clase hasta la concreción *formas políticas* o **documentos oficiales** propios de la estructura curricular de nuestra carrera: ningún movimiento jamás será involuntario y concurre en un *motivo de fuerza mayor*.

La cultura y sus formas se vuelven ***políticas*** no solo porque está impulsada por los documentos que dan cuenta de las relaciones interpersonales en la FES-Aragón, sino que además conforman un: *"conjunto de prácticas que representan y ejercen poder y por lo tanto perfilan identidades particulares, moviliza una gama de pasiones y legitima formas precisas de cultura política"* (Giroux, 2001: 17).

Los docentes dentro de un espacio educativo, y dentro de estas formas culturales, son personas dedicadas a la trasmisión de conocimientos, son acompañantes de los alumnos en sus procesos formativos, pues de hecho, son ellos quienes realizan el seguimiento personal y profesional de su desempeño. Su experiencia será relevante desde el momento en el que ejercen su práctica laboral, pues para eso se *prepararon*, son portadores de la estafeta del conocimiento en la carrera, promotores formativos… es decir intelectuales. El **intelectual**, cumple la función específica de la cual este se involucra con la sociedad: son parte activa de esta, y además son visionarios del correcto funcionamiento de los individuos que en un futuro no muy lejano desarrollaran su estilo de vida.

Por lo tanto, los docentes son ***intelectuales empleados*** por una institución a la cual trabajan, con fines adaptativos: en la gran jungla de concreto, se juegan poderes de los cuales los docentes son agentes protectores del accionar actual imperante dominante: he aquí, la encarnación inicial y nuestra aproximación al concepto de hegemonía. Ante éste asunto se apuntalan argumentos tales como: “*Las hegemonías actúan como dictadoras simbólicas, no toleran discrepancias, ni siquiera matices, temen a los colores” (Carrizales, 1998: 10).*

Entonces ¿Cuándo alguien no es *hegemónico* es en realidad un amante de la cromática o coloreada reflexión necesaria? ¿De verdad las dictaduras actúan hegemónicamente, es decir con responsabilidad dirigente? ¿No ser hegemónico es entonces convertirse en una persona tolerante (y no respetuosa, pues no es lo mismo) ante quien es diferente?

Cuando la razón de ser de un intelectual (y entre ellos, el pedagogo) se encuentra en la labor a favor de la comunidad ¿no se necesita tener la iniciativa y la capacidad para

hacer frente a la problemática educativa actual? ¿Acaso no tenemos que ser nosotros los que propiciemos un liderazgo compartido y colectivo? El sentido crítico de Carrizales confunde *Hegemonía* con otros procesos político-pedagógicos como el *maniqueísmo* o la *manipulación para la sumisión del pensamiento*, del cual si representan las más efectivas *argucias retóricas* jamás antes vistas.

Dichas argucias o mañas operan desde un campo de acción que se limita y se erige hacia la *imposición política de sus intereses,* proceso que conlleva al establecimiento de un ***régimen*** gobernado por el despotismo y la condena de la libertad de expresión, que por lo tanto sólo promueve el atraso y la devoción intensificada a la crisis que se extiende a toda la comunidad.

Es a partir de la capacidad de un grupo de alumnos para concretar el esfuerzo en el acuerdo ante las diferencias, (y no sólo se toleran las discrepancias, sino que a partir de *comentarios éticamente correctos,* es decir basados en un respeto explicito a las ideas del resto de los compañeros, se busca desde el respeto que ningún error o vicio se filtre en la *prosperidad anhelada* por el alumno) como se gesta la unidad a partir de los rasgos identitarios y elementos propicios de una pedagogía originaria.

Cada hombre es un intelectual, en palabras gramscianas, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función como tal. Así puede suceder que si una persona, en determinado momento, haga *bolillos o algún otro pan* o que se cosa un desgarrón de saco, no significará que por ese simple hecho sea panadero o sastre. (Gramsci, 2008: 3).

¿La *decisión de ser* hace la diferencia? Cuando un alumno **considera** al pedagogo sobre su profesión *adjunta* a su paso el desarrollo de *cierta* actividad intelectual, de la cual impacta una elucubración de él como una especie de *filósofos*, al participar y anunciar-se **EN** un **juicio** del mundo.

Si bien un juicio que se rige a través de lineamientos de *conducta*, de tal modo que favorecemos y apoyamos en el soporte o modificación de dicha concepción si lo

requiere, cabria la posibilidad para poder de originar modos de pensar que no empleen el mismos movimiento crítico que nos acontece (Gramsci, 2008: 4).

Los docentes no tendrían porque laborar bajo la irresponsabilidad expresa hacia las aulas, puesto que al vigilar sus discursos no **sólo** deben centrarse *"en el dominio de las técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente"* (Giroux, 1990: 32), pues paralelamente a las aplicaciones se encuentra la visión intelectual.

Una crítica radical al sistema educativo expresa argumentos tales como *las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción* (Giroux, 1990, 32). El contexto de origen permite aclarar parte del sentido del mismo, sin embargo **aceptar** ciegamente este discurso implica considerar que a la educación atributos de *inutilidad* o completa *sumisión*.

Desde luego que al *formar parte* de una institución, tanto el estudiante y el docente se hallan con principios y reglas que permitan y/o propicien la convivencia y la marcha adecuada. *Cualquier* pedagogo crítico (hasta el más radical de ellos) formó parte activa de alguna institución, por lo que estuvo no solo al servicio sino al mantenimiento de las labores de la misma.

Por lo que en cuanto a predilecciones y gustos propios por la práctica docente, en la postura política mostrada en el espacio de trabajo no es neutra puesto que *"la cultura dominante en la escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados" (Giroux, 1990, 33)*. Una introspección crítica, sobre las bases pedagógicas de nuestra carrera, es un estupendo inicio para auto-diagnosticarnos y prepararnos ante el trabajo en el aula, sin embargo ***¿el enaltecimiento de Valle que se anhela propiciar es posible?***

1.1.3 ¿Estamos agonizando en una pedagogía bacheada?

Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre

Paulo Freire

Si bien, hemos hecho hincapié en procesos políticos de vital importancia por los que atraviesa la carrera, es menester subrayar la conformación general de las *relaciones institucionales*, reflejadas en documentos oficiales y la visión de sus autores sobre los estudiantes de pedagogía. La **formación** es el *objeto de estudio* de la pedagogía actualmente plasmado en el licenciatura **(Plan de Estudios de Pedagogía Tomo 1, 2002: 39)**.

Como elemento constitutivo de la personalidad, del carácter de los alumnos aragoneses, es principio y base activa generación tras generación de alumnos. Y no sólo el documento se reduce a eso, sino que además **representa** el **motor**, dador de movimiento para la generación de labores de la carrera.

Sin embargo este **motor**, alberga en su núcleo la disyuntiva esencial que conforma el panorama cotidiano nuestro: puesto que además el **Fundamento,** también es **objeto de polémica.**

La Pedagogía alberga en sí una gama de pensamientos e ideas, algunas *protagónicas*, otras *antagónicas*, y todas estas voces encuentran representación conjunta en éste documento. La *expresión política* de cada idea representa una razón de *discusión* en la que se juegan los fundamentos ahí establecidos; por lo que, las situaciones de apuros graves entre los alumnos, no se hacen esperar.

Ante esta situación cotidiana surge una tercia de "*actitudes pedagógicas"*: Inacción, Discordia e indiferencia, la cuales, básicamente, al estudiante se le presenta el *dilema*

de acción entre dos *temáticas* o tipos de armonía políticamente activas denominadas **Agogías**[16] **Aragonesas (o A.A.)** dentro de nuestra carrera:

a) Agogía PRO-Comunidad

b) Agogía ANTI-Comunidad

Los encuentros de los alumnos en cuanto a su participación en el aula también son de naturaleza política, que confluyen en el seguimiento y aceptación del *objeto de estudio* de la carrera. Dicho *objeto de estudio* incluye el trato de elementos propios del pensamiento occidental moderno; amen del proveniente de Europa, por lo que la filosofía originada del *viejo continente* -en especial la proveniente de tierras teutonas- partir del siglo XVI, alberga en su seno fundamentos pedagógicos relacionados con las llamadas "*Ciencias del espíritu*" (Gadamer, 1991: 31).

Es a partir de algunos restos del HUMANISMO alemán como se entreteje en primera instancia la estructura general pedagógica del accionar en las aulas, es decir del Plan de Estudios actual de Pedagogía: la formación, desde esta corriente, se nutre del concepto gadameriano de formación, es decir, **Bildung**.

Sin embargo, estas **A.A.** presenta serias complicaciones en el campo de la cotidianeidad de los sujetos, pues sus ideas siguen la *dirección cultural* que el modelo educativo en Aragón. Las necesidades educativas actuales (las cuales serán estudiadas en el siguiente capítulo) comprenden una gama de prácticas y pensamientos diversificados, que fundamentalmente se encaminan hacia el **enfoque educativo basado en competencias**.

16 Una agogía en la Música es el ritmo que lleva una composición musical. Por lo que para éste momento, una *agogía* será entendida como el ritmo en el que se desarrollan acciones pedagógicas a partir del ejercicio de decisión o toma de postura en la carrera. Éstas temáticas son producto del trabajo realizado como servicio social en "Apoyo a la docencia", a través de una seria de actividades realizadas con un grupo de tercer semestre en la unidad de conocimiento "Formación y Práctica Pedagógica".

Ante esta situación en el accionar estudiantil se generó un vacío, un elemento que no **concuerda** con la visión **pro-comunidad**: el campo laboral exige mano de obra para direcciones ideológicamente contrarias; tal es el ejemplo de la capacitación, en el ámbito empresarial, si bien el de mayor puja en los últimos años, no es el único.

Los *alumnos anti-comunidad* son el grupo de oposición directo a los *alumnos pro-comunidad*, y se conforman de sujetos con mentalidad arraigada en fundamentos que contraponen una visión diferente, hasta el punto de llegar en muchas ocasiones hacia antagonismos.

Se nutren principalmente de los vacíos de pensamiento y acción que no constatan los alumnos **pro-comunidad**. "Con frecuencia, los alumnos y los mismos maestros poseen una actitud de ***reverencia incondicional*** [*subrayado nuestro]* a los contenidos académicos que vienen en los libros [*o mejor dicho en las fotocopias de los mismos*]", repitiéndolos sin cuestionar en clase [*inacción-discordancia del alumno ante su quehacer académico*], para después hacer lo mismo en los exámenes" (Carrillo Avelar, Jiménez Zaldívar, 1989: 176).

Para ahondar en la reflexión propuesta, se requiere de una labor semejante a la *genealogía* para aventurarnos a la profundidad *exegética* del asunto[17]: se trata de *evidenciar* la *monotonía* que se enmaraña cuando *expresamos* un *ensayo*: no solo se trata de *hablar por hablar*. Al hablar de las expresiones propias de nuestra personalidad, nos consignamos dentro de un conjunto de expresiones de los estudiantes en la *cultura escolar* (Pérez, 2001: 34).

Si bien esta ***reverencia incondicional*** se torna *monótona,* pues <<no importa el reflexionar en relación al contexto socioeconómico e ideológico en que se ubica a los autores, ni tampoco si `pertenecen a una determinada línea teórica [la comodidad es desde hasta este punto el "*principio creador" de las trabas y chanchullos de los*

17 Una actividad que se conduce hacia *la interpretación de textos* (desde su sentido etimológico), puesto que su raíz se ubica en la raíz *agere*, ex-égesis, esto muestra un vínculo posible entre la interpretación de signos pedagógicos, desde su *originalidad: el origen es vital* y por lo tanto "[se asume] la tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona: encontrarlos ahí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia". (Foucault, 1971: 145-172)

alumnos] o si sus aportaciones ya han sido superadas, lo trascendente es "aprender a hacer cosas que sirvan para algo" o repetir lo dicho en clase, pero principalmente lo que interesa es aprobar el curso [*regla del menor esfuerzo*]>> (Carrillo Avelar, Jiménez Zaldívar, 1989: 176).

Es así como se revela que ante la visión *dominante* en Pedagogía, los alumnos "optan" entonces por tomar una postura **eurocentrista** (Dussel, 1992: 19) (Amin, 1989: 137)[18]*: entrando* así en el discurso de la *formación* (y en su núcleo la *bildung*); es así que cuando le tratamiento apalabrado de categorías como *diversidad* y *alteridad* se conforman "pilares primordiales", solo se está *contemplando* la oportunidad de albergar y desplegar-se *desde* esta postura[19].

Incluso dentro de este grupo se tienen en su seno fuertes disputas, por lo que existen los anti-comunidad *moderados* y los anti-comunidad *radicales.* La principal diferencia radica en que los primeros conforman un sub-grupo que <<mantiene su distancia>> de la clásica discusión de cuestiones disciplinares (por ejemplo, <<si la pedagogía es una ciencia, técnica o arte>>).

Su accionar se basa en la búsqueda de planteamientos pedagógicos efectivos, que no constaten de un *agresivo* encuentro de debate, o discusiones exhaustivas. Su postura política es básicamente equilibrada, lo que ocasiona la generación de juicios pedagógicos **moderados** y prácticos.

Caso contrario de los anti-comunidad radicales, los cuales se imbrican hasta sus <<últimas consecuencias>> en la defensa de propuestas pedagógicas originales

18 Dentro de la filosofía nuestroamericana se constata el camino a *resistir* contra los pensamientos trasplantados desde el denominado *viejo mundo*, en lo que denomina Freire como la *invasión cultural* (denominado por filósofos como Vattimo en términos de la europeización del mundo: ¿Hasta cuando hemos de europeizar el mundo?) que solo reconocen a Europa como centro y único miembro activo, en este caso, en el desarrollo de las disciplinas, y entre ellas, Pedagogía: "el mismo centro de los centros es norteamericano; [por lo que] América Latina es en gran medida producto de la expansión de Europa" (Amin, 1989: 14). Al respecto, Amin arguye contundentemente: "El *eurocentrismo* está en crisis, a pesar de las apariencias de buena salud de los prejuicios que alimenta"….

19 Un ejemplo de ello es el fundamento epistemológico de la disciplina, que se retoma de Carlos Ángel Hoyos en el libro "¿Es la pedagogía una ciencia?" En el cual predominan los autores europeos (en una línea euro-centrista) y sus expresiones en el resto del aparato crítico (Hoyos, 1997).

(dentro de las cual se encuentra, por ejemplo, gran parte de la pedagogía critica, las aportaciones del marxismo a la pedagogía y la filosofía nuestroamericana).

Pedagogía es, hasta ahora, símbolo de sabores y sinsabores, de la *angustia* en los proyectos, de la bravura entre cavilación y cavilación ante la incertidumbre de no saber lo que somos. *¿Dónde queda el pensamiento pedagógico critico-reflexivo que tan enarbolado se ha suscitado en el plan de estudios de Pedagogía? ¿La crítica de los antepasados (que aun están entre nosotros) aún persiste?:*

"Al estudiante de enseñanza superior, se le ubica económicamente en un estrato social medio, integrado por profesionistas, empleados, comerciantes, etc. Esta circunstancia favorece en el alumno[20] la capacidad de adquirir sus instrumentos de trabajo intelectual (libros, fotocopias, material para prácticas escolares, etc.), generando consecuentemente un proceso de enseñanza menos centrado en el maestro" (Carrillo Avelar, y Jiménez Zaldívar, 1986: 175).

En cuanto al factor económico, no hay grandes deudas hacia los recursos, a pesar de que el país en estos términos se encuentra en *crisis* (en especial si tomamos en cuenta que sube el precio de los productos que consumimos, la gasolina para transportarnos, los alimentos y la comida, el gas, la electricidad -tras las "reformas energéticas" efectuadas por la CFE y al Gobierno Federal-).

Sin embargo recordemos que nuestra carrera, a diferencia de otras como Medicina (donde se adquieren *libros completos),* la adquisición de material es más "accesible", somos alumnos de *fotocopias* (con sus ventajas y sus desventajas, aunque también

20 Nótese en ésta cita, que los términos *estudiante* y *alumno* se toman prácticamente como sinónimos. Sobre el uso de los vocablos *alumno* y *estudiante*, la diferencia se centra principalmente en que cuando un sujeto está inscritos a una institución educativa se es *alumno*, por lo que está vinculado (en un nivel muy simple) a su funcionamiento, es parte primordial, materia prima de él mismo de su educación. Lo anterior no significa que realmente se asuma el compromiso de participar activamente desde una posición política trabajada.

Ser *estudiante* comienza con esto último: es el objetivo del alumno (si lo cumple o no, es asunto de cada sujeto), la cuestión freireana de <<ser más>>.Por ejemplo, un alumno realiza un ensayo, dentro del ambiente áulico, simple y sencillamente porque necesita cumplir los requisitos básicos y obtener una calificación. En cambio, un estudiante además de cumplir con los requisitos, los supera y trasciende estos procedimientos para consolidar su compromiso y su responsabilidad consigo mismo, con quienes lo rodean, con la comunidad en general.

tenemos la posibilidad de acceder a los múltiples acervos dentro de la Universidad). Aunque la cuestión se ***agrava*** cuando recuperamos la idea de párrafos anteriores: ¿a qué recursos puede acudir un alumno cuando el *material de estudio* procede como continuidad de la visión del plan de estudios?

“En los alumnos de primer ingreso, es práctica común la falta de responsabilidad, hacia la elección de la profesión, ya que normalmente desconocen las características del plan de estudios que viene cursando y el campo ocupacional del mismo, extendiéndose esta realidad a los estudiantes de los grados superiores [*entre ellos, los alumnos del semestre y unidad de conocimiento mencionada*]” (Carrillo Avelar, y Jiménez Zaldívar, 1986: 176).

Este *desconocimiento* o *extrañanamiento*, es un signo de la falta de vinculación con nuestro espacio de estudio: no hay correspondencia, ni pertinencia por parte de los alumnos. Es realmente irónico encontrarse alumnos con los cuales, a pesar que han pasado por pensamientos “pedagógicos” diversos, no existe claridad en su propio pensar. <<Los que estamos, no estamos por *gusto o convicción,* sino por azar, por comodidad>>, es una idea sin duda aterradora, en especial si *somos nosotros* quienes buscaran aportar en un futuro próximo a la educación nacional.

“La capacidad para crear o hacer innovaciones es una habilidad que poco se ejercita en el estudiante de pedagogía” y tras un proceso *superficial* de aprendizaje ante la carga horaria y académica, no se “propicia la formación conceptual [la cual es] garantía de una formación para el pensamiento original, creativo y constructivo” (Díaz Barriga y Barrón Tirado citado por Carrillo Avelar, y Jiménez Zaldívar, 1986: 179).

Entre este mar de tendencias se encuentran los alumnos, dentro de una unidad de conocimiento como *Formación y practica pedagógica* donde se intensifican los vuelcos de una ***pedagogía que se manifiesta en ocasiones con señales de vida, pero en otros momentos se presenta dentro de un socavón licencioso*** en sus aulas.

CAPÍTULO 2. PENSAR LOS TRABAJOS ESCRITOS ESTUDIANTILES EN LA PROYECCIÓN DE PENSAMIENTOS PEDAGÓGICOS ORIGINARIOS

"Una vez más los hombres, (…) se proponen a sí mismos como problema.
Descubren qué poco saben de si, de su "puesto en el cosmos",
y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento
de su saber de si radica una de las razones de esa búsqueda.
Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí,
hacen de sí mismos un problema. Indagan.
Responden y sus preguntas los conducen a nuevas preguntas"

Paulo Freire

***HACER* Y *RECORDAR* EN EL MICROCOSMOS DE POSIBILIDADES PARA ACCIONAR-NOS Y CUIDAR-NOS.** Las cuestiones que rondan las *maniobras* y *rastros* de nuestro trayecto académico en torno a la cuestión colectiva se inscriben en un marco de **acción** vital para el estudiante en el que:

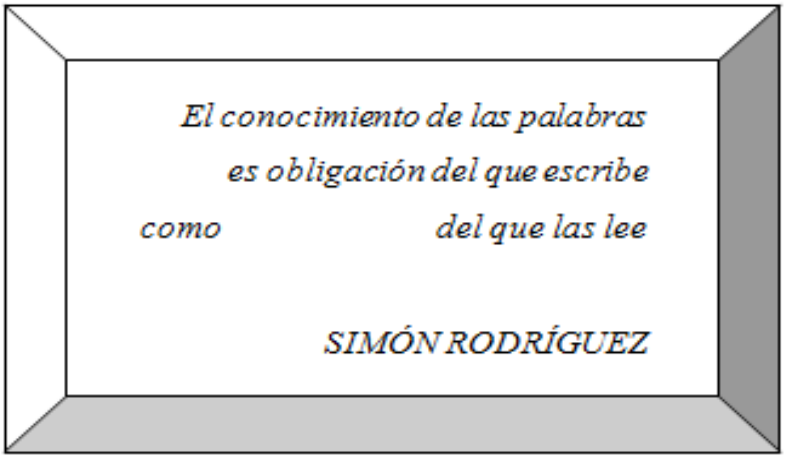
"La acción es el camino más directo para llegar a la fuente. Quien llega ahí, quien reconoce esos espacios y bebe de esa agua, tiene una experiencia intransmisible. Por esto, la experiencia directa está muy lejos de poder ser captada, o poseída, de un modo institucionalizado o sistematizado. No puede ser propiedad de ningún grupo cultural o religioso. Está lejos de las ortodoxias y más cerca de la poesía." (Rulfo, 2002: 55).

Las acciones *dan lugar* a una multiplicidad de situaciones que atañen decisiones académicas, *"puesto que toda situación social [-¡y pedagógica!-] es resultado de un*

proceso, ningún conocimiento de tal situación puede producirse al margen del estudio de sus fases de formación: el conocimiento de las circunstancias a partir de las cuales se gesta una coyuntura histórica es indispensable para captar las peculiaridades de ésta" (Pereyra, 2010: 19).

Sin embargo, ante nuestras acciones, se encuentran vocablos y nombramientos que sirven como punto de partida para cualquier acción y es desde sus adentros que se gestan **raíces** de tipo *etimológico* que le brindan el **sentido** y **nexo** con quienes la habitan. SENTIDO y NEXO indica necesariamente un ejercicio histórico (incitando a configurar la comunidad pedagógica aragonesa); sin embargo, se evita de antemano la mera unanimidad para concebir este punto de partida o *principio* como ***verdad incuestionable*** de una expresión pedagógica (en especial para el trabajo escrito estudiantil).

NO BASTA CON SABER (O PEOR AUN, "RECITAR DE MEMORIA") EL SIGNIFICADO O RAÍZ ETIMOLÓGICA DE TAL O CUAL PALABRA, pues *saber cómo algo alcanzó a ser lo que es,* para nada supone reunir los elementos suficientes para su *formación actual"* (Pereyra, 2010, : 18). Las etimologías generalmente son objeto de numerosos llamamientos: varios escritos, tesis, libros, diccionarios, las toman como *entrada* al concepto o idea central (ésta investigación no será la excepción): por el *potencial* que representan es que las tendremos presentes a cada instante.



Las *raíces etimológicas* (recordando las palabras de Simón Rodríguez en el principio de la investigación) conforman una referencia de estudio obligada para construir el significado de alguna palabra o las palabras que llega a derivar, es decir, de la familia las raíces de los *microcosmos* **hacer** y **recordar**:

1. **Hacer** □ tiene una doble raíz, una (la más reconocida y difundida por los diccionarios etimológicos) del latín *facere* la cual precede a una vocablos tales como faz, faceta, fetiche, factoría, fachada -o hasta el vocablo en latín *facia*, que da origen a la palabra rostro, cara- etc., (Gómez, 1988, : 336). Asimismo, la segunda raíz proviene del griego *agere*, y tiene casi el mismo significado. La diferencia es que ésta también significa accionar y conducir[21]; los vocablos generados son algunos como acción, agente, actividad, etc.

2. Recordar□ del latín *cordis*, que significa *corazón*[22]. Deriva vocablos tales como cordialidad, cordura (la cual resulta también irónica, pues todos ubicamos al "estar cuerdo" como tener la mente sana, por decirlo coloquialmente) concordia o discordia (Gómez, 1988: 590).

La *recuperación de las raíces etimológicas* es una aproximación a las mutaciones sufridas a lo largo del tiempo, por lo que el siguiente objetivo corresponde a la respuesta contra la ***desmitificación*** la construcción del pedagogo desde su accionar, es decir desde su **fundamento primordial**.

Sin embargo, no basta con decir que con los argumentos anteriormente expuestos conforman *todo* lo que somos, y que todo era bello y color de rosa en el *pasado*, o que por lo tanto tendríamos que *regresar* a nuestros antepasados, porque que eso es una obstinación tremenda y una negación terrible (e inclusive, una falta de respeto, o mejor

21 He aquí la relación estrecha entre el "hacer" con la pedagogía, puesto que la segunda (Paidós= niño y agogos = conducción) también es *conducir*, desde el sentido etimológico.

22 Una actividad que se relaciona directamente con los procesos psicológicos de la memoria, en realidad tenga su origen en otra parte del cuerpo humano. Recordemos, que el corazón es objeto de muchos significados en toda la historia del hombre, en especial del mexicano (el 14 de febrero, día del amor y la amistad, no es la excepción).

dicho, de **cordialidad)** hacia los sujetos que han hecho profundas y no menos interesantes aportaciones.

En las palabras humildes de pedagogos notables encontramos pistas, rastros de lo que se puede atender desde el <<antes>> (Pasado) hasta el <<agora[23]>> (Presente). Resulta conveniente mencionar que en la configuración y preservación de una comunidad pedagógica aragonesa, seguir las directrices propuestas en torno a ella:

- Una comunidad es un *proceso,* una consecución de acciones realizadas en la suma de las fuerzas que ella la buscan integrar, no es ni un proyecto irrealizable ni mucho menos mero adorno retórico del discurso aragonés.

- Puesto que procede de una acción dirigida o intencionada desde el ámbito cultural y social, no es un proceso *natural* o que surja por generación *espontánea.*

- Se desarrolla dentro de un marco *territorial*

- Se rige bajo ejercicios de ***coherencia*****:** *horizontal* (inter-personal, es decir entre los alumnos, docentes y directivos) y *vertical* (desde lo social, a la manera en cómo nos relacionamos, en lo disciplinar; y en el tópico *comunitas*, es decir en la consolidación de la identidad a partir de nuestros valores y estableciendo el espacio de ellos ocuparán en el rumbo colectivo.

- ***Historia****: "La comunidad también tiene historia: su desarrollo a lo largo del*

23 Agora. (Del lat. *hac hora*, en esta hora): ahora (a esta hora). Extraído de Diccionario de la Real Academia Española. www.rae.com. Considerar este cambio de palabras corresponde a una intención de insistir que el conducir-nos por la vida, como en el caso de los estudiantes, (*ag-ere* y *ago-ra*) requiere considerar la relación tiempo-espacio en la cual se actúa, en la cual se *hace*.

tiempo tampoco carece de orden y sentido, pero la historia de la comunidad le asegura su coherencia" (Korsbaek, 2009: 103). Ahora bien como estudiantes (fes-aragoneses, mexicanos, americanos) al escribir se busca construir-nos ***HISTORIA COMPARTIDA*** desde lo que nos une, lo común en nosotros, que envuelve diferentes esferas de operación a partir de su ubicación o *territorio* (ver fig. 2.1), es decir que el contexto y las personas que lo habitan es el punto de partida antes de embutir o incrustar planteamientos ajenos a la realidad actual.

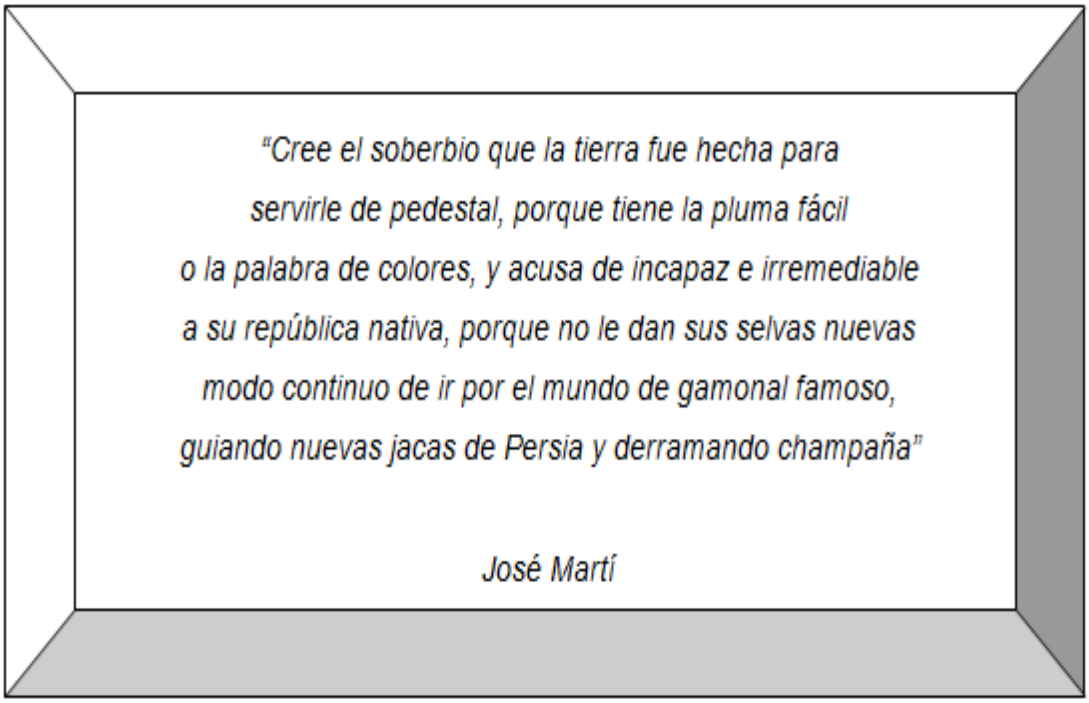
- Estructura: conjunto de roles y consecución de los mismos, enarbolando la necesidades y exigencias próximas

Ya hablamos la misma lengua, ahora debemos fortalecer la *cultura local* para intercambio de experiencias e información (como en la construcción de tesis, por ejemplo) y fortalecer las formas para superar los cismas que se nos presenten la carrera. (Korsbaek, 2009: 103:111). Los alumnos, como seres históricos, desarrollan simultáneamente un pensamiento que corresponde, o mejor dicho, que es

Figura 2.1 Microcosmos de conducción estudiantil en las esferas espacio-temporales en la forja de una Historia compartida.

concordante, a su tiempo y su espacio, (nuestro espacio no solo es una porción de tierra o continente especifico; también tenemos vínculos en territorios ubicados más allá de nuestros *mares y puertos*, al que habitaron también otros seres humanos).

Es así como tenemos en **común** características que incluyen un ***espacio heredado***, **en una especie de préstamo-compromiso,** que se despliegan desde antes de nuestro arribo y que se prolongan al termino de nuestra trayecto académico. Es tarea primordial del estudiante aragonés de Pedagogía luchar por el legado y fructificarle ***honores*** pues que se le confiere al ser portador predilecto universitario.



De **América, (ver fig. 2.1)** también **SPATIUM,** sus **avances y pensamientos** en cuanto a asuntos pedagógicos[24] atañen **REFERENCIALMENTE** a ésta investigación**.** Los ***pueblos preamericanos*** (habitantes de estas tierras desde tiempos ancestrales, los

24 Se respeta que el *origen* del nombramiento a la Pedagogía, haya sido un *trasplante* cultural hacia nuestra América. Sin embargo, afirmar absolutamente que es la *única* forma -a sabiendas que existieron otras formas de entender la educación de mujeres y hombres- de nombrar los *procesos educativos* (como la *formación, aprendizaje de oficios, etc.)* es una evidencia de colonización hacia nuestras mentes y nuestros actos cotidianos, entre ellos los académicos.

cuales desarrollaron *planteamientos* y *modos de vida* ajenos a los que llegaron desde el *viejo continente*) son antecedentes histórico-pedagógicos próximos.

Dentro del pensamiento pedagógico de *éstos* antiguos habitantes de **Nuestra América** –nahuas, en nuestro singular caso-[25] se retoman más que de otros antiguos pobladores, aunque no se descarta al resto de las comunidades étnicas- entra en juego un conjunto *discursos* o *palabras verdaderas*: señal de una profunda necesidad de *escucharlas*, que ante la huella de saberes *ancestrales* no merece quedarse en el olvido.

Al **escribir (para preservar y *enseñar* –entendido no como *la* actividad propia del enseñante, sino como acto de mostrar, publicar algo-)**, el estudio contribuye a la dirección de un **recuerdo** de aquellos que miraron, pensaron y sintieron el mundo y la vida, y por lo tanto a la educación, distintos al mundo del que somos partícipes, esto es hacia la *pre-alba profesional.*

La educación de los *pre-americanos*, como los nahuas, tenía como objetivo sustancial en formar la **PERSONALIDAD** y el **CARÁCTER** de hombres y mujeres, y su pensamiento (con un ilimitado horizonte de abstracción) se orientaba a *forjar un rostro y un corazón*[26]. Se ha constatado en debates y discusiones de índole histórica (González, 1991: 233), que sólo existe una *raíz* legitima, (la **indígena**) y por contrario, se le denomina al elemento **europeo**, con su principal representante histórico en el continente (los *españoles),* como un *añadido,* un ser *que se incrustó* en éste continente, negando los pensamientos filosóficos originarios.

Ni todo argumento filosófico de procedencia *indígena* tendrá relevancia sólo porque se autodenomina *indígena (sin demeritar a ninguna cultura ni ser histórico)*, ni todo argumento de procedencia europea (española) ha de ser retirado o designado como

25 La variedad de textos es basta si consideramos todos y cada uno de los pueblos preamericanos. Solo hemos de trabajar en esta investigación con una muestra de testimonios significativos, sin menospreciar a ninguno de los omitidos: las colonias San Juan de Aragón e Impulsora se ubican geográficamente sobre lo que antiguamente fueron dominios Mexicas, la cual formaba parte de la *cultura náhuatl*.

26 Ésta es una referencia obligada para nuestra labor investigativa, pues esto va ser considerado como una aportación para estudiar y proponer una alternativa (re-crear) a los trabajos escritos, el eje rector de esta tesis.

agregado cultural. Sin embargo, bajo un minucioso examen habrá que considerar a aquellos *elementos* que efectivamente sean *expresiones culturales* y, por lo tanto, contribuyan a fortalecer las *bases sólidas* para el proyecto pedagógico en construcción (*la Historia Compartida de una Pedagogía Aragonesa*).

Los participantes de tal proyecto, es decir los estudiantes, provienen de éste país, de ***México***. Siendo así, el estudiante *mexicano* de la Fes Aragón, en razones de "*mestizaje"*, posee la ***raíz*** *pedagógica americana* más un ***injerto*** *europeo,* una muy diferente a la otra, en la que se "fundamenta" así su *existencia.*

América y ***Europa*** continúan como espacios propicios a las ideas pedagógicas de nuestros tiempos, cada una de ellas con *rostro* (**facere**) dilucidado como espacio en el *hacer*, en la *acción*, y con *corazón* (**cordis**) como *piedra de toque* del *recuerdo,* en el *cuidado*.

Un hombre con ***rostro sabio*** y ***corazón firme*** es signo de *madurez,* de evolución "la cual engendra responsabilidad y compromiso pero sobre todo comunión (…) es aquí donde por medio de ***amonestaciones*** *[subrayado nuestro],* diálogos, enseñanzas como nuestros ancestros ***forjaban*** *[subrayado nuestro]* en el individuo características propias emanadas de una educación respetuosa y con la profunda responsabilidad de crear un ser dotado de un rostro y un corazón" (Ríos, 1998: 22-23)[27].

Aun la *contrariedad* y la supuesta incompatibilidad explícita (que incluyen diferencias en cuanto a lenguajes, costumbres y modos de educación, por mencionar algunos ejemplos) como lo dijera el pedagogo mexicano José Vasconcelos[28] en su obra *La Raza cósmica: "aun los mestizajes mas contradictorios pueden resolverse*

27 Recordemos que los antiguos pobladores de estas tierras, hablaban en una forma diferente a nosotros (similarmente al uso de las metáforas, como actualmente lo conocemos). Por lo tanto, no se puede de entrada ejercer el pre-juicio sobre esta educación. Sin embargo, como raíz aporta en nosotros un paso en la crítica hacia nosotros, los *oriundos*. Hablamos español castellano; de aquí que uno de los valores educativos que Vasconcelos aportó en la educación: la hispanidad como cultura incluyente (Llinás, 1979: 179) No hablamos náhuatl, y aún así hemos ocupado las *tierras* (o *compartimos* el *paisaje,* como lo diría Alfonso Reyes).

28 Aunque evitando toda mención de *raza* -al dirigirse entonces hacia *conductas* y *expresiones* racistas-, pues esto es una muestra de la ideología del que fuera rector de nuestra Universidad.

benéficamente siempre que el factor espiritual[29] *contribuya a levantarlos*" (Vasconcelos, 1948: 8).

Todos los posteriores conceptos de dicho proyecto se despliegan al evidenciar su compleja conexión *con el contexto –o mejor dicho, Cosmos temático*[30]- la cual se traslada hacia los sujetos en índole de *usos* y *prácticas* académicas. La idea de *Cosmos temático* (en palabras del pedagogo brasileño. Freire, 1970: 112) nos reúne en la posibilidad de vivir y estudiar. Nos atrae en cada encuentro una gama *compleja* de sabores y texturas de las formas de expresión escrita.

Edgar Morín (desde el ámbito pedagógico europeo, como filósofo y no como pedagogo) hace una atenta exhortación a repensar las formas de expresión de las cuales somos partícipes en las prácticas *modernas*, es decir actuales y como éstas, a partir de la apertura hacia la conexión *interdisciplinaria* en el ámbito académico, se *tejen* entre sí para producir relaciones pedagógicas efectivas. *"El pensamiento complejo incluye en su visión del método la experiencia del ensayo. El ensayo como expresión escrita de la actividad pensante y la reflexión, es la forma más afín al pensar moderno."* (Morín, 2003: 13).

29 La discusión del concepto vasconceliano del *espíritu* (del cual se origina nada más y nada menos que el lema de nuestra Casa de Estudios) se traduce para los fines de ésta investigación al concepto posteriormente desarrollado como *actitud ética,* aunque para el pedagogo mexicano proceda más bien concepto originario de los maestros misioneros (ejecutores de la conquista espiritual "cuya misión era extirpar las creencias paganas y en borrar sus huellas" (los cuales a su vez también "conservaron el patrimonio amerindio"), Lafaye, 1988: 195).

30 Éste concepto alberga en si un sentido implícito que alude ideas del "Espacio exterior", al "firmamento", ese lugar donde *cohabitan* las estrellas. Puesto que vivimos y estudiamos dentro de una *Universidad*, ésta adquiere el sentido etimológico y concepción medieval que nos guía a la idea de *universo* también, un lugar donde la *sabiduría y los destellos intelectuales* cohabitan: <<La Universidad de México no puede, no debe divorciar al hombre de la ciencia. Su tradición le ha señalado el camino de aplicar la ciencia al servicio del hombre, del pueblo. Por eso la función primordial de la Universidad de México es vincular al humanismo con la ciencia. Su lema, "Por mi Raza Hablará el Espíritu", forjado por el gran filosofo José Vasconcelos, es una advertencia de que la raza universitaria es la detentadora del espíritu. No se trata, por supuesto de un espíritu religioso, sino de una fuerza que por encima de las religiones es la intima expresión del hombre. En el pensamiento de Vasconcelos convergen el espíritu de la cultura, el de la humanidad, el del mundo. Y como ese espíritu esta hoy en serio peligro, es la Universidad la que puede y debe defenderlo. Porque la Universidad nunca como hoy ha tenido misión más noble que cumplir: evitar la guerra y establecer la paz; para lo cual, ante todo, ha de infundir en sus hijos la paz espiritual, la paz de la cultura>> (Carranca, 1969: 69).

De este modo, la *experiencia del ensayo* será una cuestión básica para los estudiantes en cuanto a la manera en cómo éstos se *harán* responsables de dar *testimonio* de quienes *cohabitan* y se *proyectan* en una *red académica* de Aragón: los caminos para recorrer la elaboración del ensayo no representan una sola vía de desarrollo, pero si conjunta el esfuerzo colectivo de gran de quienes demandan el *progreso colectivo.*

Por lo tanto, se pretende *debatir* la visión del ensayo como trabajo escrito escuetamente como una tarea *simplista*, carente de sentido formativo, o -en un caso extremo- como neto *instrumento de tortura*[31]*:* un estudiante no puede cavilar al *ensayo* o *trabajo escrito* como un "producto" del "cumplimiento" de una "tarea universitaria" para *acreditar* la unidad de conocimiento, es decir simplemente <<para pasar el curso>>.

Y es que dentro de la composición de un *trabajo escrito* justamente procede hacia nosotros como una representación viva del sujeto en *preparación* en su *cosmos*. Sin embargo un gran cuestionamiento se *arrostra* ante nosotros: *¿Cómo puede un alumno moverse a través de la aventura escrita si las tendencias educativas actuales modifican su directriz? ¿Cuál es el margen de operación para elaborar un genuino trabajo escrito en la sociedad actual?*

31 En éste caso, el *trabajo escrito* no resulta *trabajo* como tal, sino que pareciera corresponder más bien al sentido etimológico de la palabra: el *tripallium era un instrumento para esclavos o ayos que los obligaba hacer funcionar un mecanismo para el suministro de agua o algún otro servicio a la comunidad*

2.1 Ser alumno de la sociedad de la información y hacia la sociedad del conocimiento: ¿limitación u oportunidad?

Más vale la pena en el rostro
que una mancha en el corazón

Don Quijote de la Mancha

En la actualidad abundan referencias y opiniones sobre el curso actual de la educación en México, ya sea entre los estudiantes y miembros de Pedagogía hasta cualquier persona con la que establezcamos conversación en las calles o en nuestros hogares.

Apriorísticamente, se le pide al alumno que instrumente (¿y se instrumente?). Las presiones continuas y vertiginosas de la *Sociedad de la Información* (Galicia, 2007: 19-28) y del *enfoque educativo basado en competencias,* alteran la faena del estudiante comprometido por la evolución de los espacios educativos. ¿Lo buscan reducir a **simplistas** (y no simples) tareas henchidas de pensamientos orientados hacia un sentido de *competitividad*?

Un alumno conducido en una *pedagogía* basada en tendencias que priorizan al extremo cuestiones ajenas al sentido *originario* (como la instrumentación desmedida y descontextualizada de las nuevas tecnologías[32]) actúa en la actitud *instrumentalista,* sin respetar, sin escuchar, sin enriquecerse, y que, por lo tanto, está condenada a repetir sus **faltas y continuar con sus carencias**.

32 No hacemos referencia por lo tanto a una racionalidad técnico-instrumental puesto que: <<*la racionalidad implica 'razones', explicaciones, fundamentaciones, vinculaciones pertinentes y relevantes entre el análisis de las circunstancias y necesidades, por un lado; la formulación de metas y objetivos, por otro, y el diseño de medios y estrategias. Pero no puede llamarse "racionalidad" al hecho de privilegiar la operatividad y las tecnologías de acción excluyendo las 'razones' y restringiendo la intersubjetividad (a menos que por racionalidad entendamos cualquier cosa)*>>PADRÓN, José. *La neosofística y los nuevos sofismas.* Extraído de http://www.galeon.com/filoesp/Akademos/contexts/jp_neosf.htm

Somos parte de la misma vorágine cultural que mueve intereses y constantes críticas en los estudiantes, ya sea con argumentos a favor o en contra de aquellos que opten por horizontes críticos antes que los empresariales, somos parte de un espacio intelectual en común: nuestra sociedad, denominada **sociedad del conocimiento**.

La *sociedad del conocimiento* "(...) es una expresión que designa un tipo de sociedad y de cultura en las que cualquier actividad individual y social está ligada o reclama la posesión de conocimientos, desde las actividades más simples (consumir, relacionarse con otros, elegir entre posibilidades,...) hasta las actividades profesionales más complejas". Estamos y estaremos cada vez con más fuerza en un mundo en el que la educación será actividad decisiva para poder participar y estar en ese universo o quedar excluido de él (Gimeno, 1999).

Gimeno cala en los primeros pasos hacia la comprensión de un proceso agitado y controvertido en el cual permanecen en juego formas culturales imbuidas en la *posesión de conocimientos*: he aquí uno de tantos síntomas de un sentir-pensar generalizado que afecta directamente al estudiante. Al comenzar a examinar las implicaciones de las ideas ya expuestas, avanzamos a la toma de los sucesos cotidianos áulicos: **¿Poseer y desarrollar conocimientos, en cuestiones de *éxito académico*, nos hace más emprendedores o más rendidores?** Paralelo al uso de la categoría *Sociedad del conocimiento*, ésta se deriva de antemano a la *era del conocimiento*:

"Si fuera por la importancia que se le da actualmente al conocimiento, en la sociedad del conocimiento, particularmente como consecuencia de la informatización y del proceso de globalización de las telecomunicaciones *a ella asociado. Sin embargo, sería más apropiado decir que se vive en la* era de la información*. Existe, de hecho mayor difusión de datos y de información y menor acceso al conocimiento"* (Gadotti, 2003: 339).

Y es que, precisamente, la comercialización de las *nuevas tecnologías* ha permitido la difusión de estas y nos dirige hacia la utilización de mayores cantidades de datos (información) para la ejecución de las tareas diarias: ello repercute en nuestra

cotidianeidad: *"La información dejó de ser una* área *o especialidad para volverse una* dimensión *de todo, transformando profundamente la forma en que la sociedad se organiza"* (Gadotti, 2003: 339).

Las tendencias educativas se han permeado de esta situación. Razón por la cual han adoptado como horizonte pedagógico inmediato la **innovación** constante. Las fortalezas del funcionamiento sistema educativo actual se basan en el *éxito* como motor efectivo de individuos que se involucran en una búsqueda incesante de la *excelencia*, (-un arribo al triunfo personal [-ista]: palabras y discursos que nos remarcan la insistencia absoluta de llegar a la **victoria** "a como dé lugar", encima de quien sea, el objetivo es llegar a la cima del mundo)…

Ante este breve tópico social, el estudiante entonces debe contemplar en primera instancia poder realizar <<todo lo necesario en cuanto esté a su disposición>> para alcanzar el éxito escolar para transitar los caminos de los *tiempos actuales*. Sin embargo, lejos de las presiones que la concepción de éxito y su peso específico sobre la mentalidad del alumno, habrá que considerar que por lo menos en Aragón dicha mentalidad es **expresión de susceptibilidad**[33].

La **susceptibilidad**, -a diferencia de la **sensibilidad** (que se ubica en el cuidado y desarrollo de las experiencias estéticas vitales), alberga una pretensión "justificadora" de conductas "pedagógicas" en los alumnos (como la "defensa heroica de la subjetividad", que en realidad supone un estado de divagación: nadar en mares de la confusión ante discursos sin sentido y sin esfuerzo alguno de *trabajarlos responsablemente*[34]).

Y es que dentro del *Bache* o *Socavón* expresado desde el **malestar** generado por *incongruencias* académicas del alumno, se juegan un conjunto de condiciones político-

33 Idea retomada tras una sesión, por la Mtra. María de la Paz Jiménez Castañeda, en la experiencia de servicio social.

34 Una situación ordinaria que se vive en las aulas la unidad de conocimiento Formación y práctica pedagógica, es continuar discutiendo si la pedagogía es una ciencia o no. Lejos de que esta pueda o no nutrir y forjar el peso de los argumentos de cada alumno, no pocas ocasiones es la falta de profundización en los discursos hegemónicos de la carrera y la constante repetición (irreflexiva) de dichos discursos lo que predomina.

educativas consecuencia de la pugna de intereses e ideales políticos, sociales y económicos.

Las acciones académicas del alumnado (tales como la participación política en la carrera) son generalmente *reacciones* y *gestos* inescrutables que no logran trascender académicamente: muestras de desánimo, indiferencia o desesperación de la población estudiantil seguido de la inactividad e incapacidad para interactuar como miembros parte de una comunidad universitaria.

Es este malestar estudiantil se hace presente ante la inhabilidad de realizar vínculos sociales, señalado como la *planetarización del malestar social* (Morín, 2008: 23): lo dicho anteriormente, sucede en las aulas a diario, en ambos turnos, en las jardineras, en los espacios públicos internos: el malestar propagado en cada alumno es un proceso caracterizado por la pérdida del *contacto, visible en las expresiones culturales, en cada uno de los alumnos.*

Los avances de la pedagogía, desde sus actores (y entre ellos los estudiantes) se manifiestan desde sus *expresiones*. La construcción de un ensayo estudiantil evidencia esta premisa en las aulas a través de procesos propios de la **tecnologización** manifiesta. Antes de “satanizar” los objetos y pensamientos tecnológicos, hemos de apuntar algunos presupuestos teóricos para desplegar el ensayo como instrumento habilitador de la intelectualidad en el estudiante.

La *tecnologización* consiste en la invasión de los sectores más amplios de la vida cotidiana por la lógica artificial de las maquinas, que asimismo introducen una organización de corte “*mecánica, especializada, cronometrada, y disminuyen la comunicación entre las personas”* (Morín, 2008: 105).

Si damos por hecho lo mencionado anteriormente, perdemos de vista al ensayo como instrumento necesario para la revisión **cultural** re-creada. Para una *tecnologización* del ensayo como práctica pedagógica es imposible pensar que bastaría con rechazar el uso de las denominada *tecnologías de la información y la comunicación*.

Aun cuando el *internet* es una herramienta eficaz y eficiente que expone información, difícilmente es aplicada con pleno compromiso del alumno. Ante éste argumento **NO** se niegan las posibilidades de construir vínculos efectivos por lo que se debe evitar a toda costa el uso de las *nuevas tecnologías de la información y comunicación* como mero pretexto para excusar la *irresponsabilidad innegable* del alumno, puesto que:

"La cultura del texto ha quedado alterada para siempre por el auge de una poderosa cultura visual producida digitalmente [que] representa una nueva revolución en la relación entre tecnología y ciencias aplicadas, que transforma nuestras concepciones sobre el poder, la política y la vida cotidiana, integrándolos en una realidad global más amplia".(Giroux, 2001: 11).

Si bien es cierto que las nuevas tecnologías han fomentado nuevos espacios de conocimiento, se apunta que ahora, además de la escuela, también la empresa, el espacio hogareño y el espacio social se han vuelto educativos, conectados profundamente en los proyectos de vida de cada alumno.

No solo “descubrimos” que en *casa* también se *aprende*, más bien *referimos* que es *éste* sitio (como muchos otros mas que se pueden gestionar), ésta *institución* -a la que le dedicamos años enteros- un punto de entrada a formas *efectivas* de vinculación entre el estudiante y el medio que lo rodea (Gadotti, 2003: 340). Sin embargo, ¿debe un alumno *guiarse* por las *actitudes expresadas* en la institución? ¿Cómo evitar discordancias entre las exigencias académicas y las sociales? ¿Es suficiente una actitud industriosa o trabajadora para ser un profesional de la educación?

2.1.1 El vínculo universidad-sociedad o de la actitud pertinente -¡y necesaria!- del alumno ante el (nada ajeno) mercado laboral

El pedagogo aragonés se considera (entre los tantos discursos de alumnos) en no pocas ocasiones un protector <<a capa y espada>> del *sujeto* tal y como es, con todos sus impulsos, pulsiones, perversiones, sueños, es decir, con toda su irracionalidad (por expresarlo en contraposición a la racionalidad dominante[35])… por éste motivo, como muchos otros, es que los alumnos llegan a considerar a los pedagogos como **humanistas**.

Ahora bien, puesto que en *todo cuento* existen los <<buenos>> (es decir los ya mencionados el párrafo anterior) y los <<malos>>, estos últimos "son" resultan generalmente los llamados *científicos de la educación*. Aquellos que hablan de las cuestiones pedagógicas desde los laboratorios y oficinas gubernamentales, que se ubican en el antagónico *positivismo,* aquellos que atentan con un examen (el cual "apriorísticamente" se evoca "antipedagógico" por parte de muchos alumnos), la "subjetividad" de quien se le aplica.

La universidad lleva en su interior la palabra *universo*, y es por eso que aunque podemos ser tan diferentes y contrarios, formamos parte de un espacio y compartimos un tiempo en común puesto que…

"Una universidad sin capacidad de interpretar y de producir cultura y sin el respeto que su ejercicio demanda, no es más que un conjunto de piedras en donde vegetan y rumian algunos burócratas [-¡y los alumnos no se <<quedan atrás>>!-] que olvidaron el arte y el oficio de ser hombres. Una universidad que merezca tal nombre debe practicar la pedagogía de la creación permanente, construir guiada por el arte de inventar, favorecer toda obra de la IMAGINACIÓN

35 (¿Será por éste motivo que los pedagogos también actúen así? ¿Qué los alumnos hablemos de formación y cuestiones trascendentales de la pedagogía, aun a sabiendas que no llegamos ni siquiera a tomar clase, por mencionar un ejemplo?)

[subrayado nuestro] y alimentar el hambre de cosas extraordinarias" (Barojas, 1982, : 62-63).

O nos quedamos como espectadores del mundo sobre en un montón de piedras o nos convertirnos en *estudiantes* (imaginar, como creación de imágenes nuestras, de Aragón, de Pedagogía, de la Educación, etc.). La decisión ante la gran disyuntiva aragonesa: O *morimos en vida* (en este caso académica, aunque también aplica en el resto de la vida laboral, cotidiana, etc.) o *vivimos plenamente en la escuela o el trabajo, hasta que llegue la <<hora de partir>>*.

Los alumnos de la pedagogía jamás progresaremos, ni seremos reflexivos, (ni nos formaremos siquiera), si antes no hacemos de la comunidad universitaria una ***cuestión colectiva***, el *pan de cada día* para nutrir los organismos investigadores.

Barojas pronuncia *palabras verdaderas* (como dijeran los antiguos nahuas): la universidad, como móvil del accionar del estudiante en clase, *es tratar-nos* con el cuidado y respeto inexcusable*,* se concierta que *<<en nuestra casa y con nuestra gente, se nos respeta>>.* "La comunidad es el espacio de la seguridad y de la confianza, donde las cosas están en su lugar, no es un costal de papas" (Korsbaek, 2009: 103).

Si la seguridad y la confianza son las argumentos válidos para establecer el diálogo entre los miembros, estos se generan en las relaciones entre los alumnos y los miembros con los que conviven caracterizándose por ejercicios de respetos y no a partir de por "*soportar (*a la fuerza*)*" a cierto miembro u otro.

"La comunidad es caracterizada por su estructura, tanto horizontal como vertical, que asegura que los miembros de la comunidad se puedan relacionar ordenadamente con su colectividad y con los demás miembros, y también con la gente que no pertenece a la comunidad, con los forasteros" (Korsbaek, 2009: 103).

Alumnos, docentes y directivos presentan sus particularidades o sus diferencias que los definen como tal, ya sea por la edad -y con ello las experiencias personales y académicas que posean-, los saberes -no hay saber sin el respeto a la humildad de la

que procede, es decir, que si no existe un marco de convivencia alejado de la solemnidad y la soberbia que genera en algunos miembros, ya sean alumnos o docentes o directivos, no se alimenta el sentido comunitario, produciéndose un efecto contraproducente: el que existe modos de organización basado en éste último tópico sólo genera la destrucción de la misma-.

Por lo que **toda maña, todo artificio empleado como justificación es una falta de respeto y una ofensa hacia nosotros, a la comunidad en construcción, a la UNIVERSIDAD de la que formamos parte, y que nos ve crecer a cada instante** *dentro de aquello por lo que estudiamos***.**

Es por eso que al gestionar espacios y diálogos entre la universidad y la sociedad resulta conveniente gestionar simultáneamente la ***actitud*** que habremos de asumir y el *trabajo requeridos*. Y es que para llevar a cabo nuestra actividad laboral a futuro en concordancia con la cuestión de la **competencia**, habremos de caminar *precavida y firmemente*. ¿**Competir**? Esta palabra ronda constantemente en el mercado laboral actual y las tendencias educativas predominantes: es pilar de la cultura escolar la cual:

"(…) Aparece ligada al poder y a la imposición de un conjunto específico de códigos y experiencias de la clase dominante. Pero la cultura escolar, (…) actúa no solo confirmando y privilegiando a los estudiantes provenientes de las clases dominantes, sino también descalificando, por medio de la exclusión y el insulto, las historias, experiencias y sueños de grupos subordinados"(Giroux, 2001: 33).

Competir proviene etimológicamente del latín **competeré*, que significa "contender por un premio o ganancia, desear lo mismo, llegar al mismo lugar; de com- `juntos´ + petere `ir hacia, tratar de, tratar de llegar´ ir a buscar"* (Gómez, 1988: 178).** Si consideramos la cuestión ***colectiva*** como parte fundamental del proyecto político-pedagógico, se recalca la importancia de cómo éste se incorpora como *principio definitorio de la política cultural*.

Simultáneamente entre los estudiantes, como a los demás sujetos comprometidos con la institución, se propicia no sólo la oportunidad, sino la *necesidad* de aprender a saber

usar y leer críticamente las nuevas tecnologías y como la actividad intelectual *se genera* a partir de sus diversas producciones culturales (Giroux, 2000: 125).

Las prácticas pedagógicas, diseñadas para garantizar identificaciones y deseos específicos deberán regirse ***exclusivamente,*** bajo los estatutos y principios políticos *transformadores* aragoneses, a la elaboración de políticas *comunitarias* que beneficien al estudiante y su futura incorporación a la actividad laboral (Giroux, 2000: 125).

El contexto cotidiano se ubica dentro de los barrizales de la ***competencia***, del cual se hace **uso indiscriminado** (que convergen en irresponsabilidades de discursos repetitivos), algo es seguro: como alumnos, desconocemos tanto la procedencia como el sentido de aquello que apoyamos o atacamos.

Ante los múltiples baremos textuales de la ***competencia,*** existen simultáneamente *referencias* en los espacios formativos universitarios, que incluyen desde la crítica hacia las reformas educativas hacia el apoyo de éstas a través de quehaceres y espacios de trabajo como la capacitación por mencionar un ejemplo.

Las **competencias** es <<lo de hoy>>: las oímos en los discursos políticos, en los discursos emitidos por la Mtra. Elba Esther Gordillo en el SNTE, en discursos del secretario de Educación Alonso Lujambio en la SEP, en los grandes empresarios y figuras exitosas mexicanas a nivel nacional e internacional. Incluso su huella está *plasmada* en los documentos elaborados por los directivos de la Fes Aragón.

En el documento ***DESARROLLO ESTRATÉGICO ACADÉMICO DE LA FES ARAGÓN 2009-2013,*** por lo que en el cuadro siguiente se destacan tres referencias a las *competencias*" (las dos primeras son ejemplos **explícitos**, la tercera es de orientación semántica **implícita**).

DESARROLLO ESTRATÉGICO ACADÉMICO DE LA FES ARAGÓN 2009-2013	***ASPECTOS SIGNIFICATIVOS***
1.- "México es un país afectado por fuertes disparidades, desgarrado entre el reto de la ***competencia*** [subrayado nuestro] *mundial y el compromiso de proveer de lo mínimo a quienes nada tienen. México no puede quedarse al margen de los avances del conocimiento en un mundo cada vez más* ***competitivo****, pero tampoco puede volver la espalda a las tensiones que la pobreza y la ignorancia generan"* (DESARROLLO ESTRATÉGICO ACADÉMICO DE LA FES ARAGÓN 2009-2013: 3).	• Contexto mundial • Desarrollo económico • Competencia (enfoque económico) • Estado político (y educativo) actual
2.- "Estudiar y promover nuevos mecanismos de evaluación, que estimulen la creatividad de los alumnos y generen una positiva ***competencia*** *(1)* [subrayado nuestro] *académica (…) Usar las nuevas tecnologías para fomentar el desarrollo de* ***competencias*** [subrayado nuestro]*. Continuar dando la importancia al trabajo práctico de los alumnos, mediante la realización de visitas a empresas, dependencias, comunidades, etc., que les involucre en los problemas reales, así como en la generación de soluciones"* (DESARROLLO ESTRATÉGICO ACADÉMICO DE LA FES ARAGÓN 2009-2013: 18)	• Contexto local • Modelo educativo Fes-aragonés • Tendencias educativas actuales • Competencia (enfoque pedagógico, (1) con sentido institucional, (2) sentido formativo • Compromiso universitario en la sociedad

3.- "Aprovechar la sinergia propiciada por la vanguardia mundial que tiene la UNAM en materia de transmisión y generación de conocimiento científico y humanístico para contribuir a definir los perfiles de los líderes que llevarán a nuestra nación en el siglo XXI hacia una posición de ventaja ***competitiva*** [subrayado nuestro] *académica". (*DESARROLLO ESTRATÉGICO ACADÉMICO DE LA FES ARAGÓN 2009-2013: 26)	• Vínculo Universidad-Sociedad • UNAM símbolo hegemónico, esfuerzo colectivo • Competitividad y no competencia (enfoque socio-económico)

López Herrerías argumenta que: *"(…) competere significa dirigirse a otros hacia algo. Esto es: alguien es competente cuando es capaz, está preparado, para concurrir con otros en la realización de alguna actividad. Competencia, entonces, aglutina con, equipo, hacer con los otros, y poder hacer con los otros porque cada uno está capacitado para aportar en ese hacer unos con otros. Alguien es competente cuando puede integrarse en una tarea con los demás"* (Tobón, 2010: 15).

Es increíble - una incongruencia terrible-, que en el debate pedagógico que comienza por cuestionar-trabajar *Competencias*, (o la cuestión de que <<si es un enfoque o modelo pedagógico>>, por mencionar una expresión común), hemos advertir que hasta en las figuras determinantes de las reformas educativas en México se encuentran **SERIAS CONTRADICCIONES DESDE SUS fundamentos TEÓRICOS**.

Sergio Tobón en el libro intitulado *Formación Integral y competencias* comienza así en la definición y características del enfoque socioformativo de las competencias:

*"**EL MODELO PEDAGÓGICO DE LAS COMPETENCIAS*** **[subrayado nuestro]** *se compone de diferentes enfoques, uno de los cuales es el enfoque socioformativo o sintéticamente enfoque complejo, el cual se define como un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas integras (…) implementando actividades formativas con sentido"* (Tobón, 2010: 31).

Es decir que el accionar de las *competencias* en realidad es un producto del trabajo conjunto (¿multidisciplinario o interdisciplinario?) de *puntos de vista diversos* que aborda las cuestiones **formativas** (y no educativas en un primer momento, puesto que se intenta fijar en la persona como un **todo,** en palabras del mismo Tobón), atendiendo simultáneamente las tendencias **sociales** actuales (y que el sistema económico requiere)…

Sin embargo, Tobón en otro documento argumenta que: *"**LAS COMPETENCIAS SON UN ENFOQUE PARA LA EDUCACIÓN Y NO UN MODELO PEDAGÓGICO**, **[subrayado nuestro]** pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación…" (Tobón, 2007)*

Sin que éste testimonio sea la vara que mida el rendimiento académico ni el resto de su labor en la ***educación***, Tobón[36], al igual que muchos pedagogos y/o personas involucradas en la noble tarea de educar en éste país, es humano y básicamente <<es de humanos errar>>[37]. Sin embargo, ya descubierto el *descuido* es necesario resarcir el problema y evitar colectivamente que traspase y altere los pensamientos pedagógicos, en primer plano los nuestros y posteriormente los de las nuevas generaciones. Es así como debe surgir el compromiso de abatir éste tipo de *descalabros teóricos*. ¿Dónde queda el *sentido* que tanto predican pedagogos como Tobón, pedagogos de dicciones **incongruentes**, **DISCORDANTES** que <<dicen una cosa y hacen otra>>, expresiones de la indiferencia total hacia la pedagogía? Y para colmo es un abogado de la

36 Sergio Tobón es fundador y director científico de CIFE (Centro de Investigación en Formación y Evaluación) es asesor y conferencista en más de 14 países de Latinoamérica junto a España y Portugal en pensamiento complejo, currículo, didáctica, evaluación de COMPETENCIAS y gestión de talento humano. Actualmente es integrante del grupo de expertos internacionales que acompañan la reforma de la Educación Básica de México.

37 Más aun en palabras de pedagogos como Simón Rodríguez que recala la original intención de no formar parte del colonialismo intelectual, *O inventamos o erramos*).

coherencia del término a nivel mundial[38]. Es incluso ante argumentos que legitiman su puesta en marcha en la educación actual, tales como: *"El objetivo no es otro que permitir que los estudiantes sean capaces de resolver y comprender las cosas por si mismos (…) Eso significa que hay que desarrollar las habilidades que permitan analizar de manera crítica, indagar y ser creativos." (*Otero, 2006: 216). Para llegar a un sitio en común, a una meta en común, se requiere que todos tengamos mínimamente del provecho a prácticas académicas, no queda el proyecto ahí. Tras de sí se guarda la manera en cómo puede ser efectiva para toda la comunidad y, en grado mayor, para aquellos alumnos que estarán en años venideros.

Es por situaciones como ésta que cuando se discute al respecto de *competencias*, o *trabajar* conforme a *competencias*, (o cualquier otro tema de índole pedagógica) se conforman un panorama educativo actual que hunde sus raíces directamente con el campo laboral actual al que enfrentarán los alumnos universitarios al egresar de la carrera. Ante las posibilidades de ejercicio laboral próximo, es menester de cada alumno (en especial aquellos que juzgan sin fundamento, que viven en la discordancia académica total) la preocupación por abordar la profesión –de ahí que el pedagogo sea profesionista- a partir de la asunción responsable de la tarea a ejecutar, puesto que:

"La formación profesional repercute de manera directa en el desarrollo de recursos humanos como parte estructural de proyectos político-institucionales concretos, la relación directa entre formación profesional y mercado de trabajo obliga a preparar recursos humanos capaces no solo de enfrentar problemas relacionados con su realidad concreta, sino también conscientes de la dimensión ética de su actividad profesional" (Pontón, 2002: 125).

La *profesionalización* de nuestra actividad es prioridad al ejercer; sin embargo, ésta idea al alumno, que mira al campo laboral como ajeno o inaccesible, corre el riesgo de dejar de sí posibilidades de crecimiento personal y laboral, en especial cuando *sus*

38 Tobón es un "férreo" defensor del *sentido actual* de las competencias: "*En casi todos los documentos en los cuales se estipulan las Condiciones Mínimas de Calidad, el concepto de competencias se emplea de manera incoherente respecto al uso de aprendizaje"* (TOBÓN, 2006: 119)

primeros pasos, es decir de las competencias básicas desde el desempeño profesional, en éste campo se realizan en espacios de preparación tales como las *prácticas profesionales* o el *servicio social*. Así como las competencias laborales no son iguales a las competencias académicas, hacemos énfasis en que el desarrollo de conocimientos que se concreten en una *actitud*, en éste caso transformadora y configuradora del sentido *oriundo* de la carrera.

Es así como se inscribe en un primer momento *competencias disciplinares o transversales bajo una perspectiva ambiental (Díaz Barriga, 2005: 27)*, puesto que no estamos hablando de una *situación laboral en tiempo real*, por así decirlo, ni tampoco requerimos la expresión de conocimientos aprendidos (puesto que esto se llega a emplear muchas veces en clase, por ejemplo en participaciones concertadas por el docente). Sin embargo, regresando al documento base de la licenciatura, notamos que el enfoque basado en competencias difícilmente se articula con lo establecido en él (en especial cuando denotamos que la postura de cada miembro en la elaboración del mismo se juega en un terreno de seriedad y constante antagonismo, presente incluso en las juntas académicas semestrales de docentes, por mencionar un ejemplo).

No se trata de aplicar tal cual el *enfoque basado en competencias* en la licenciatura o en alguno de sus documentos fundamentales, en esencial por la total diferencia en cuanto a las bases curriculares de cada uno. De hecho ésta se compone de muchas posturas y pensamientos pedagógicos y educativos, cumpliendo con el propósito de respeto a la *diferencia* y la variedad de enfoques: el enfoque basado en competencias se encuentra tanto en la mentalidad como en los saberes de algunos docentes de la carrera. A final de cuentas, la cuestión, ***SEA CUAL SEA EL ENFOQUE*** (mientras tenga orden lógico, pues de eso modo se alimentan los *debates* y los *diálogos*), se centra en la *propiciar hacia todos los alumnos* cada aprendizaje, no solo continuo sino con sentido colectivo, ¿Qué opciones de acción tendría para el alumno que busca que formas de pensamiento originario le propicien una mejor manera de realizar sus prácticas académicas pre-profesionales?

2.2 Estudiante en ¿rebeldía? *Ante* la Necesidad[39] de transformar (nuestras) prácticas académicas

La historia de América (…) ha de enseñarse al dedillo,
aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia.
Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra.

José Martí

La transformación de las prácticas pro de la carrera y promoviendo el aprendizaje de los alumnos *competentes* –y no competitivos- comprende un ámbito de acción complementario a la demanda de una carrera mejor. Después de la carrera viene el campo laboral o dicho en términos coloquiales <<la chamba>>.

La cuestión se centra en cómo hacer frente a las nada lejanas condiciones de trabajo, en situaciones académicas como el servicio social y las prácticas profesionales: ¿Cómo **forjar-nos** en tiempos de la *monetarización* de las prácticas pedagógicas donde la necesidad de recursos económicos impera únicamente para sobrevivir?

En una carrera envuelta entre la vorágine tecnológica y el afán independentista de éxito <<a toda costa>>, los estudiantes requerimos de *cultura nuestra*, puesto que *"La cultura expresa los resultados de una reflexión viva del hombre en torno a si misma y al universo; es una confrontación de pensamientos y sistemas, de métodos y obras, de interacciones y modelos"* (Barojas, 1982: 63).

La *vivacidad* es característica de una expresión cultural para contribuir a la compresión y construcción de la realidad. Y porque la cultura, en el ámbito académico desde un inicio, consolida un *esfuerzo compartido* que depende vitalmente de la *comunicación*

39 Una necesidad con "N" mayúscula.

para su permanencia al tiempo. Es un balance entre experiencia y la apertura al cambio requerido, entre "el aislamiento y sobrespecialización del hombre contemporáneo, con miras a la cooperación interdisciplinaria y a la unidad del sentimiento con la voluntad de comprender y transformar" (Barojas, 1982: 63).

Si bien es cierto que la *actitud* del estudiante conforma la base de *acción* para cualquier *actividad* académica con miras a su porvenir, hemos de trabajar asimismo el rasgo necesario que otorga *fortaleza*, *temple* y *carácter* o mejor dicho en el camino a ser pedagogo: es cuestión de *coraje colectivo ético (López Herrerías, 2000: 11).*

"La pérdida de la identidad de la universidad como elemento dinamizador de la vida social convertida en una expenduría de títulos, en donde desafortunadamente muchos alumnos y profesores solamente se preocupan de mantener el rito del aprobado o del suspenso sin entender la educación como una relación de amor en donde nada se puede aprender si no hay una vinculación afectiva" <<el amor es el principio del saber>>" (López Herrerías, 2000: 11).

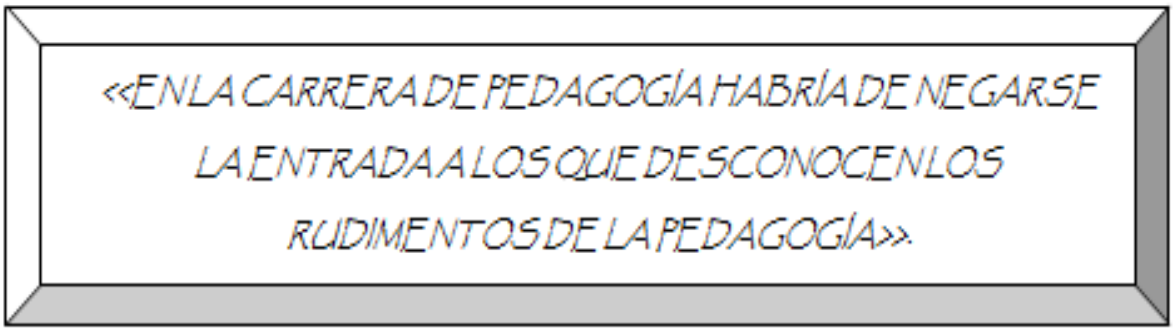
No obstante, en nuestra carrera no es que exista una *pérdida de identidad* (como argumenta López Herrerías, porque de ser así ni siquiera habrían argumentos ni algún margen o posibilidad de acción), más bien se necesita *trabajar para transformar* los rasgos identitarios de los alumnos, y entonces si fundamentar una relación alumno-docente efectiva.

El *coraje ético*, como elemento inexcusable de ésta relación, ha de consistir en proponerse que las fuerzas estructurales, que organizan la densa experiencia de la vida actual, no generen un pensamiento y un discurso que acabe con el reino de la libertad: un alumno no carece de identidad, sino que es capaz de asumirse en el trayecto de su conducción hacia sus objetivos, sueños y quehaceres propios.

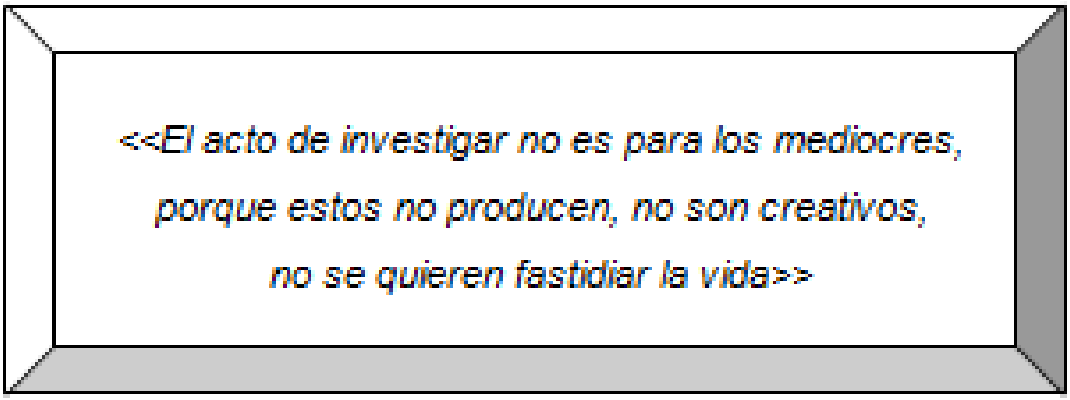
"El estudio de la identidad tanto de la pedagogía como del profesional en la pedagogía o en las ciencias de la educación se genera en la licenciatura en Pedagogía, particularmente en la UNAM, y que corresponde a un proceso de profesionalización de la disciplina pedagógica" (Pontón, 2002: 8).

El asunto central del alumno es, como ya se ha apuntado anteriormente, llegar a ésta *profesionalización,* y desde el enfoque freireano, del alumno es *llegar a ser más*, y en lo próximo se encuentra llegar a ser *estudiante*, pues *"la condición o papel de estudiante supone, esencialmente, estudiar. Sería una contradicción ser estudiante y no estudiar. (…) Ser estudiante exige querer estudiar, poder estudiar y saber estudiar." (Castillo, 1994: 17).*

Exigir, ***poder*** y ***saber*** cómo evocaciones para un cambio de actitud, se retribuyen a quienes se obnubilan en el camino académico y no logran concretar su estancia en la carrera, por lo que (y en alusión al pedagogo cubano José Martí):



El camino del alumno hasta convertirse en estudiante es, conjunto a lo anterior, a**prendiendo a ser autónomo (rudimento pedagógico vital)**, a realizar la propia *bio-grafía*, el camino se halla en la *liberación* de carencias y faltas académicas, éstas trabas que tanto hablan por nosotros.



Es menester **liberarnos** de nuestra *condición de alumnos* que tanto nos hace "tibios", con falta de fuerza de voluntad, desmotivados y sin *esperanza* de estudiar: (Espinosa y Montes, 2005: 110) se trata de dejar la *mediocridad atrás*… investigando:

El camino de la *liberación* comienza por aprender a leer, interpretar y criticar-re-crear los signos y los lenguajes (López Herrerías, 2000: 11) aprendiendo a decir nuestras propias palabras puesto que*: "con la palabra, el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. (…) Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana" (López Herrerías, 2000: 9).*

Puesto que ni la *educación* de éste es necesariamente desarrollo ni tampoco lo es la cultura, se ubica concretamente en trabajar una *dirección*, (tal y como indica la raíz *duc*, de *ducere*, conducir, guiar, común al *educere* y a *educare)*. <<Ninguna definición mejor que la del ilustre maestro alemán, quien dice en el tesoro del maestro, una de las obras de más enjundia de toda la literatura pedagógica contemporánea: "*educar es dirigir la formación de una personalidad plena de valores para una comunidad pletórica de ellos">> (Tirado Benedí, 1966: 8).*

El león no es como lo pintan. La *rebeldía* ha sido un término por demás gastado que, generalmente, lo primero que se nos viene a la mente alguna sobre un *sujeto rebelde* es la imagen de un sujeto desarrapado, agresivo, altamente peligroso para la salud física y/o mental, que osa generar congestionamientos en las principales vías de

tránsito, portan camisas del *Che Guevara*, o se dedican a emplear en sus conversaciones alusiones a movimientos militares en diversos lugares del mundo… pero lo anterior, es tan solo una *caricatura*, el estereotipo de lo que realmente ***es*** alguien *que se rebela*.

Rebelde etimológicamente deriva del latín y significa alguien "que se opone o resiste a la autoridad, que se rebela o subleva; del latín *rebellis, rebellum* que hace la guerra o ***duelo*** de nuevo" (Gómez, 1988: 588).

Si bien es cierto que el *estudiante rebelde* parte de un estado de inconformidad ante los vicios u obstáculos que le suceden en su trayecto académico, no se estaciona acríticamente en éste, sino que realiza acciones a favor de su independencia y en pro de las ideas benefactoras a la comunidad. Contrario al simple alumno reaccionario, que aunque inconforme ante su contexto, no ejecuta acciones significativas ni para él ni para la comunidad.

Éste es sólo un individuo más, producto del azar y del descontento en las aulas, aquel alumno que no deja de rezongar ante el resto de los miembros de la carrera, y que debido a la actitud acrítica explícita se caracteriza por ser sumamente dócil ante las reformas y movimientos culturales que lo acometen.

En suma ¿contra qué o quienes se bate en duelo un ***rebelde***? Giroux apunta que *"la enseñanza pública ofrece una movilidad individual limitada a miembros de la clase trabajadora y de otros grupos oprimidos* [**subrayado nuestro**], *pero en sí misma es un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder"* (Giroux, 1990: 32).

Al estar inmersos en las condiciones sociales de nuestro contexto, en cuanto a la institución educativa de la que somos parte dentro de la *sociedad de la información*[40], tenemos una razón más para salir de nuestra condición de *alumnos*. Ser *estudiante* implica que en la proximidad de su vida diaria éste palpable, *literalmente*, el

40 Supra p. 4.

compromiso de *preparase;* por lo tanto estará en contra (y a esto viene el *acción dirigida* de *rebelarse*) de actos *no-formativos*, como por ejemplo ser parte de la *monotonía* y del malestar generalizado en el alumnado de pedagogía de Aragón.

Estudiar es también una oportunidad de romper con la reproducción de los pensamientos imperantes que atentan contra el progreso aragonés, rompe con *pensamientos débiles,* miedos y entre ellos el *miedo a la libertad, "del que, necesariamente, no tiene consciencia quien lo padece, lo lleva a ver lo que no existe" (Freire, 2007: 22).*

Contra los trabajos que son producto de ésta reacción ***inconsciente*** es necesario fortalecer nuestras *bases teóricas*, día a día: a partir de la elaboración de **investigaciones**, *auténticos esfuerzos intelectuales* tales como los denominados por Giroux como **ESTUDIOS CULTURALES**.

Éstos se sustentan en la opción por **reconstruir** *"la educación contemporánea y la necesidad de una nueva comprensión de la cultura, la política cultural y la pedagogía, que fueran más allá del as ortodoxias. [Esto es] Transformar y enriquecer la pedagogía crítica y proporcionar herramientas intelectuales para transformar la educación"* (Giroux, 2000: 194).

Antes de **generar ESCRITURA oriunda**, trabajar el aspecto teórico se vuelve de vital importancia para el avance pedagógico pues *"la teoría se convierte así en la consciencia de esa práctica investigativa, no hay investigación que no tenga teoría, se sepa o no se sepa, aquí se trata de saberla, de buscarla, en síntesis de construirla" (Espinosa y Montes, 2005: 111).* Previniendo de antemano situaciones vergonzosas e incongruentes como en el caso de Tobón[41].

Para construir la relación entre un producto (estudio cultural) y el modo de construirlo (**escritura dirigida**) con la construcción de ideas y pensamientos, es básico desarrollar *actitud con base en la indagación y búsqueda al estudiar*, a través de un auténtico ejercicio de abstracción.

41 Infra. p. 58

"La abstracción (como esfuerzo de construcción intelectual) filosóficamente hablando se convierte así en la plenitud de sentido de todo lo [que] es referido a nuestro lenguaje (…) tiene que ver con la creatividad, con la generación de conceptos generales partiendo de lo concreto y singular" (Espinosa y Montes, 2005: 112).

Generalmente, el adjetivo de "*abstractos*" va acompañado de una carga genérica de estereotipos y suposiciones "fundamentadas" en una posición intelectualista ante un alardeo fugaz de los alumnos como parte de su personalidad soberbia. Sin embargo, la abstracción nace sin más desde que una idea *nace* y se objetiva en la escritura, esta última es la expresión que da cuenta de un problema que se argumenta en tanto su propia construcción de carácter intelectual" (Espinosa y Montes, 2005: 112).

No hay *pedagogía* ni mejora de la misma sin la *indagación estructurada* necesaria, y no existe ésta sin el grito rebelde contra la **superfluidad de pensamiento** (la *re-creación* tan aspirada en ésta tesis, así como temáticas pedagógicas abordadas en las aulas, se basan en este acto, por mencionar un ejemplo próximo).

Este *acto* acaece así en el requerimiento de un tipo de jornada o manifestación, un intercambio de diálogos, ya sea en pláticas o coloquios, provenientes de sujetos en diversas y plurales referencias, al investigar nos situamos como sujetos históricos que saben caminar hacia el porvenir por sí mismos (Espinosa y Montes: 2005: 114), sin embargo *¿qué camino será el más viable para nosotros, para buscar aprender a caminar y entonces caminar por sí mismos?*

2.2.1 *Del agonista al prot-agonista:* autodidaxia a examen, y en el ágora pedagógica… la *forja-estudio* (con "J" de Julio S. Hernández)

Lo utópico operante en la historia constituye el
impulso fontanal de una reflexión originaria en el
espacio-tiempo liminar de lo preteórico constituyéndose
en teórico y reconstituyéndose permanente.

Horacio Cerutti

La actitud del estudiante que se fundamenta en saberse ***conducir por sí mismo***, y aprendiendo la responsabilidad que ello implementa, se fija la meta constante de hacerse participar desde la *autodidaxia*[42]: ¿un estudiante, para serlo como tal, es aquel que se rebela de aquello que le aqueja y que atenta contra su libertad*? "Solo con la libertad que dispensa haber culminado la carrera al no tener un manual impuesto, ni un docente sancionador al que conviene complacer, comienza, entonces, el aprendizaje autónomo capaz de cuestionar la enseñanza recibida"* (Martín, 1999: 62).

El estudiante al *hacer* su *ensayo* genera la posibilidad de *dejar huella (recuerdo)*, rastro palpable de su *movimiento*. El ensayo en tanto *escritura* es acto de cuidado, de amor[43], en concordancia a la personalidad de éste, pues mientras haya *recuerdo* habrá *preservación y cuidado* de lo que al sujeto le acaece.

42 No confundirse con el término *autodidactismo*, puesto que éste ultimo representa la idea dogmatizada. Autodidaxia alude a forma concreta de enseñar aludiendo a la máxima freireana <<nadie enseña a nadie, sino todos en conjunto enseñamos>>, por lo que la forja-estudio implica el producto de éste trabajo profesional.

43 Que inicia con el cuidado de sí, relacionada directamente con la escritura de sí, cuidado de nosotros mismos, evitando los estereotipos gastados y las creencias superficiales y vacías, propias de una sociedad consumista que degrada este complejo manera de sentir y vivir. (Foucault, 1999).

Resulta un tanto gastada la discusión filosófica entre *libertad* y *libertinaje*, por lo que solo habremos de hacer una referencia concisa a una **práctica de libertad**, encaminada a la posibilidad de ser autónomo: esto es la *Escritura de sí*: *"Ninguna técnica y ninguna habilidad profesional pueden adquirirse sin ejercicio; tampoco se puede aprender al arte de vivir* (…) *sin una áskesis [es decir un ascetismo o vida en austeridad] que hay que considerar como un entrenamiento de si por sí mismo."* (Foucault, 1999: 291).

Es increíble que entre las reacciones comunes en los alumnos de Pedagogía ante su propia *preparación*, puedan reinar signos de *angustia, desconsuelo* y *desilusión*: pareciera que al no-formarse, simple y llanamente nos atosigáramos, que sufriéramos a cada instante.

La **ago-nía,** conforma es la frontera que nos recuerda lo frágil pero indeleble que resulta ser nuestro trayecto académico. Proceder del margen o de ésta *situación límite* "no es estar por fuera, al margen, sino en el umbral del sistema, en sus fronteras: entre el adentro y el afuera, (...) lo conocido y lo inédito (Torres, 2008: 54).

Ello permite evidenciar los límites del sistema y abrir nuevas posibilidades al pensamiento y la acción. Lo marginal abre puertas para pensar, para imaginar, para construir nueva realidad" (Torres, 2008: 54). Etimológicamente presenta -un doble sentido, una doble alusión, de la cual concebimos al alumno de pedagogía*:*

1. ***Agonía*** como estado de lamentación, producto del abandono, la extensión de un *letargo* que parece no tener fin.
2. ***Agonía*** como potencial de lucha[44] hacia la *resistencia,* donde el pedagogo se inicia como **agonista** (un luchador) en la acción de **agorar** (augurar) por ser **prot-agonista,** principal conductor de su preparación.

44 AGOS, (como parte etimológica similar al vocablo ped-agogía) en su etimología griega significa lucha, tesón, firmeza ante las situaciones críticas.

El alumno de pedagogía puede estar consciente de decidir *lo antes posible*, y ahora puede adoptar otra (de tantas que pueden existir, también) postura, una postura *protagonista* de ***rebeldía***, puesto que en la acción de estudiar se compromete a realizar aportaciones responsables y coherentes a la sociedad y a él mismo (Castillo, 1989: 13)

No por nada en los textos nahuas, como el HUEHUETLATOLLI (León-Portilla, 1983), se hace mención al joven y se le amonesta para que pueda ser alguien *con raíz* (con sentido pleno y verdadero) en el mundo[45].

El ágora pedagógica. Los griegos representaban en una plaza pública, una asamblea en la plaza pública de las ciudades griegas, el centro de la vida política, económica y religiosa de aquellos tiempos. La existencia de estos espacios tenía implicaciones en todo ciudadano griego[46].

En dichos espacios "*Los griegos denominaron agon a los debates judiciales, porque tenían siempre la impresión de que se trataba de de la lucha entre dos rivales, sujeta a forma y a ley"* (Werner, 2001: 288).

Si algo no se fomenta –y si se logra, se le resta su importancia- son *debates públicos* en espacios donde se pueda discutir el porvenir del estudiante. Cada aula podría tener algo de ágo-ra, la óptica del estudiante-agonista, de tal manera que sean éste y en asociación al docente, quienes **decidan** el rumbo a través de los **agon** que se gesten en su seno**,** (lo judicial queda relegado puesto que no incursionamos por obvias razones en esos asuntos) sea al que tenemos que *conducir-nos.*

45 "Haz algo de raíz, no te pierdas en la banalidad", es el consejo de los padres a sus hijos en estos textos, que justamente (y dejando de lado todo prejuicio y discriminación) se encuentra *similar* en otra amonestación de Virgilio a Dante en la *Divina Comedia*, la cual se reproduce en la parte superior de este trabajo.

46 Es realmente irónico pensar como en ocasiones le atribuimos cualidades sobrehumanas a los griegos (es de humanos errar), a sabiendas que no conforman TODO el pensamiento griego, puesto que ni Esparta –por mencionar un ejemplo-, contenía espacios públicos para los ciudadanos. Además, tomando en cuenta que "una verdadera paideia" necesitaba como condición principal era la de promover la educación *aristocrática*, discriminando a los esclavos o la servidumbre (la cual era vista como algo natural y normal) y al resto de pobladores de las provincias; la educación propia del pueblo, que incluía artes y oficios, es algo que en *La República* de Platón queda excluida para la ciudadanía. (Werner, 2001: 113)

¿Por qué dejar que las aulas se exacerben de opiniones y simuladas reflexiones faltas de *cordura* necesaria? Porque es en los espacios universitarios donde se genera y se forja el destino de todos y cada uno de nosotros, en condición de **sujeto Paídico,**[47] de los mismos universitarios. Así como *nadie es sujeto si no* ***ejerce*** *su poder de decisión* (Freire, 1999: 19), todos nacemos en condición de ser humanos, pero constituirse como *sujetos* es una tarea de mucho empeño, sinceridad y humildad ante todo.

Ante las actitudes del alumno que se tienen que generar en un ambiente de competencia o congruencia ante las necesidades sociales (de ahí las carencias y excesos al momento de estudiar y visualizar su futuro laboral), ¿cómo basar en la decisión misma la atención del alumno por sí mismo para así estudiar y confrontar el compromiso social?

Saber de memoria no es saber. La *forja-estudio*[48] (producto escrito a raíz de la *descolonización*) se inspira en las *críticas* y *pensamientos* realizados por el -¡inédito!- pedagogo mexicano Julio S. Hernández. Puesto que una mente que no trabaja efectivamente, aquella que sólo repite y reproduce acríticamente palabras y discursos de la carrera, es una mente que sufre de "atrofia del raciocinio" (uso de la *palabrería/irresponsabilidad manifiesta)* e "hipertrofia nmemónica" [nulos esfuerzo y elaboración de recuerdos -saberes-] (Hernández, 1914: 31).

¿Qué hemos creado ***originalmente*** los alumnos, docentes e investigadores que comparten la Pedagogía como "espacio común"? Ciertamente por cuestiones de "economía" y con la *regla del mínimo esfuerzo*, es más fácil adoptar-adaptar pensamientos pedagógicos externos, que producirlos:

"Vivir" en el bache, es *vivir* en el caos cuando "se puede afirmar categóricamente que nada se ha hecho en México desde su emancipación política de la metrópoli española

47 Categoría propia que hace referencia a la raíz griega *Paidos* que además de niño deriva de *Paideia* significa cultura, (aunque generalmente se encuentra aceptada por niño, aquí se encuentra reconstruida para re-conceptuar la Pedagogía trabajada en ésta investigación, como conducción de sujetos en *albores* culturales).

48 Categoría propia, respuesta a la <<Formación>>, objeto de estudio de nuestra carrera. Puesto que ésta última tiene fundamentos en pensamientos pedagógicos europeos (y siendo más específicos, euro-centristas), se propone una re-conceptualización disciplinar efectiva y sintética. Supra p. 102

hasta nuestros días” (Hernández: 1914: 424). Han pasado casi 100 años a desde la publicación de estas ***palabras*** en resistencia, y no deja de haber cierto dejo de reflexión cuando se opta buscar pedagogía ajena a la “tierra” sobre la que *nos movemos*. No hay producción nacional y eso significa un peso enorme en las espaldas y conciencias de los alumnos de Aragón.

Finalmente, retomando una actitud responsable se aboga trabajar la voluntad de lucha: abrir la posibilidad de generar las bases necesarias para la una *cultura pedagógica aragonesa*, en la cual se vean realizados los deseos de aprendizaje y formación, por lo cual es referencia obligada el pensamiento de la pedagogía critica como grito de autonomía y acción concientizadora (Freire, 2007: 33) para *descolonizar* el pensamiento pedagógico actual.

2.2.2 *¿Conducir-nos?* o el por qué nunca se ha visto que un panadero labore con tan sólo un manual de panadería.

No existe peor error que persistir en el error.

José Martí

En ésta historia de Aragón en construcción podemos pensar en los pasos que han dado mujeres y hombres para hacer que su labor no quede relegada, menospreciada o sometida a dogmas generalizados. Si bien es cierto que *disciplinas* como la sociología, la psicología y la filosofía han contribuido significativamente a nuestra carrera, también es cierto que (*inconscientemente*) se han apropiado de esos saberes, que primordialmente se deben labrar pedagógicamente, antes de ser planteados o analizados para las bases teóricas fundamentales.

Desafortunadamente, es la misma *pedagogía* – o mejor dicho, los pedagogos y sujetos que en ella laboran- quienes permiten dichos acontecimientos, y que son partícipes en estado disciplinario actual. Es necesario ahora, más que nunca, insistir por retomar el camino que nos puede dar la solvencia y las bases solidas para conformarnos, al fin, como pedagogos. ¿Por qué relegar en las teorías del aprendizaje o en las filosofías o sociologías de la educación, (también fundamentos para trabajar interdisciplinariamente y que tanto nos hace falta vincularnos) la conquista de la ***autonomía*** sin argumentos de cambio? ¿Por qué buscar en otros rincones lo que podemos gestionar desde aquí, desde ahora?

<<*No se puede amar a nadie, sin antes amarse uno mismo*>>: es **ARAGÓN** el camino que debemos comenzar a trabajar el *agos*, debemos re-inventarnos en la **conducción,** en un camino donde exista la empresa de una raíz que nos permita pensar un pensamiento pedagógico aragonés originario. Foucault argumenta que todos nosotros, en calidad de seres humanos, necesitamos de un *hegemon,* es decir de un guía, alguien que nos indique el camino, (y que éste se personificaría en el filósofo). Como

filósofo y representante del pensamiento del siglo XX, habla en condiciones de su disciplina.

El ***filósofo*** tiene en su haber la necesidad de ser el *hegemon,* puesto que su accionar en el mundo se ubica en considerar y reflexionar sobre los principios y prácticas para cuidar al otro (Foucault, 2001: 140)… sin embargo desde la educación, el *hegemon* es quien labora en esas áreas. ***Cuidar*** es el fin de saber **conducir,** de ahí que exista una correlación intensa entre estas dos categorías, pero no llega al punto álgido: el filósofo se concentra en razonar el mundo, la vida y el saber, pero el pedagogo si se dedica a disuadir de que los sujetos ***se conduzcan***, por lo que el *hegemon* es el pedagogo mismo.

Así y muchos más ejemplos podemos citar de cómo las disciplinas se pueden afianzar de saberes que nos incuben, que nos toca hablar en primera instancia de ellos, aunque no son solamente nuestros, son de todos. Efectivamente, se rechaza cualquier afán por parcelar lo que humanamente se construye. Prudencia y humildad, a manera de reciprocidad, por parte de toda la comunidad para rotar los saberes y derivar muchos más. Aunque el paso posterior a nuestra conducción seria vincularnos con las disciplinas ya mencionadas, pues la pedagogía por sí sola no podría sostenerse jamás. **“Una mano lava la otra, y ambas la cara…”**

El esfuerzo colectivo para poder mantenernos y avanzar es grande y no podemos dar ni un paso atrás. Para conducir, primero hemos de *conducirnos*, firmemente ante nuestra realización como *intelectuales* y nuestro rol *hegemónico* en la educación de una porción “joven” que busca valerse de sí misma ante la sociedad.

La autonomía se trabaja entre lo posible y lo necesario en el ***agora*** (o por qué el quijote no se “recebia” ante los demás con faltas de ortografía). Al pedagogo tiene como empresa principal no caer en el estereotipo de un “teórico-contemplativo”, aquel individuo “inútil” que no puede desenvolverse en la realidad educativa. Y tras ello tenemos que “armarnos” (entre políticas educativas neoliberales y un sinfín de condiciones hostiles, el panorama actual pareciera un genuino campo de batalla, tal vez no contra el sistema, más bien contra los miedos y las creencias que se rigen en el

imaginario colectivo) de herramientas técnico-instrumentales y estrategias laborales efectivas.

Es hora de que TRABAJAR POR NUESTRA CUENTA, el momento para actuar es **ago-ra.** El *Quijote de la Mancha*, escrito por Cervantes de Saavedra, nos muestra como se expresaba la gente en esa época: *recebir*, *escuchastes o* (incluso) *ansimesmo* eran vocablos comunes, y el *agora* no era la excepción. El **ago-ra** representa un hito histórico decisivo para la acción pedagógica: el **ahora** se vuelve un **agora,** en este instante, en el tiempo actual, en el presente como *guía* del porvenir.

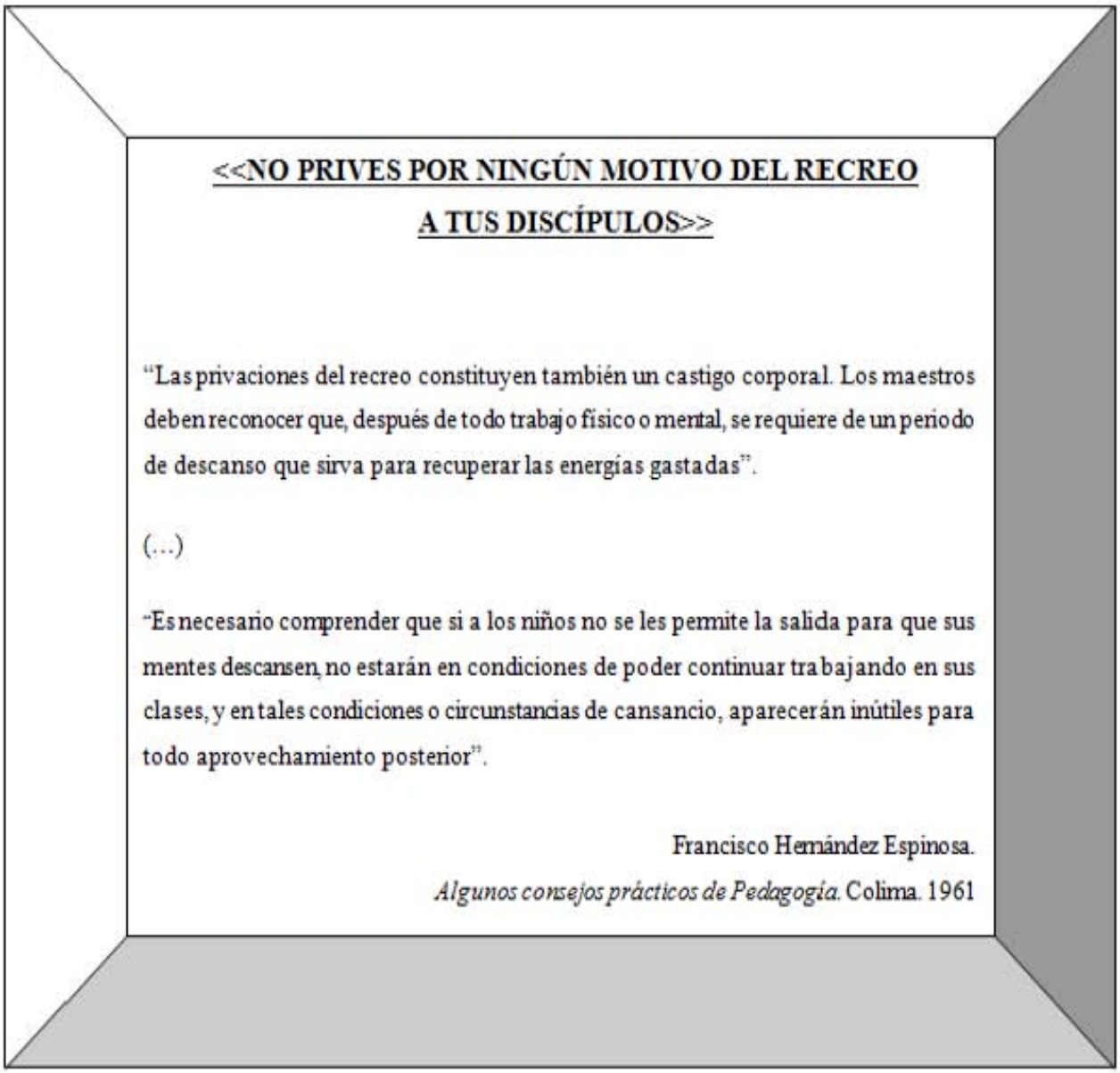
El alumno virando a ser-pedagogo, en tanto prot-agonista y en condición garante de *hegemon,* vive en el *agora, en Ar-Agón*. La pedagogía plasmada en el plan de Estudios de Aragón y en las unidades de conocimiento, se concibe como un **espacio critico-reflexivo de la formación**. Si ésta carece de fundamentos y estructura que le otorguen el carácter autónomo**,** no sería más que una nimiedad, un <<caso perdido>> que nos hemos creído, que hemos legitimado, y que por lo tanto, la pedagogía en Aragón se concibe como un proyecto pendiente. De ahí que sea necesario abogar, respetar y apoyar la *pluralidad de pedagogías*, *si es amor a la pedagogía lo que muestran, que importa la forma o el color o el tamaño, en tanto sea respeto y compromiso, trabajo y rebeldía.*

Tal y como hacía mención Freire *no puedes enseñar a nadie a amar, tú tienes que amar, la única forma que tienes de enseñar a amar es amando*[49]*,* evitando que sea la *ignorancia o la incapacidad para aprender más allá de la inmediatez (*o como los griegos la llamaban *Apaudeusia)* la que dirija y se apropie de nuestras acciones (Werner, 2001: 542): que prevalezca el sentido comunitario por el que *lleguemos*[50] hacia a expresarnos originariamente.

49 *Entrevista a Paulo Freire. El maestro esteta.* http://www.youtube.com/watch?v=EOrsbOm_86E *revisado el 17 de enero de 2012.*

50 Semejante a la labor de los antiguos griegos *psicagogos*: aquellos que *"saben guiar los corazones por la cuerda suave del gusto por lo bello"* y en lo *bello* se encuentran tangibles las esperanzas del ser humano como ser inacabado y tendiente siempre al fin máximo de educarse: vivir y disfrutar de su propia vida. (Werner, 2001: 892)

CAPÍTULO 3. ¡HORA DEL RE-CREO: -DESPUÉS DEL DESENMASCARE... MÁSCARAS DE VERDAD!- ¡OPUS-CORPUS! DE LA DRAMAGOGIA A LA DRAMAGOGÍA



<<NO PRIVES POR NINGÚN MOTIVO DEL RECREO A TUS DISCÍPULOS>>

"Las privaciones del recreo constituyen también un castigo corporal. Los maestros deben reconocer que, después de todo trabajo físico o mental, se requiere de un periodo de descanso que sirva para recuperar las energías gastadas".

(...)

"Es necesario comprender que si a los niños no se les permite la salida para que sus mentes descansen, no estarán en condiciones de poder continuar trabajando en sus clases, y en tales condiciones o circunstancias de cansancio, aparecerán inútiles para todo aprovechamiento posterior".

Francisco Hernández Espinosa.

Algunos consejos prácticos de Pedagogía. Colima. 1961

¿Quién no recuerda en sus años mozos, ya sean alumnos o docentes o directivos, hace unos diez (o veinte o treinta años, o los que sean propios del recuerdo) las ansias que representaba en nosotros esperar el momento en que, mediante un viejo reloj de cuarzo -sin correa pero de gran resistencia a la jornada laboral-, el profesor dijera la hora de salir del aula aquella llamada que nos llevará de inmediato a *despabilarnos* por un momento y poder encaminarnos hacia del día? *(…aquellos tiempos cuando íbamos a la escuela también a divertirnos aunque fuera por 30 o 20 minutos).*

Esos tiempos de juegos y tortas, de brincos en abismos de 30 centímetros, momentos de regocijo total entre campana y recreo -parecen tan lejanos-, donde también teníamos en la escuela a algún individuo con el que litigáramos o que nos “caía mal” a veces bastaba con “sacarle la lengua” (acto perfeccionado por algunos alumnos que semestre tras semestre, cuando se trata de literalmente “sacarle la lengua”, realmente se quisieran arrebatarse el *habla*, como signo de intolerancia)...

En el nivel educativo en el que nos encontramos, carecemos de esa porción en la jornada escolar. Hemos llegamos a la mayoría de edad, y ya no somos ni seremos parte de una niñez en la que transcurrió pleno crecimiento físico y psicológico. No obstante a que hemos encontrado otras formas de *despabilarnos*.

Ahora, cursando una carrera como ésta, estando en la mejor universidad de Iberoamérica, con un mundo de libros y pensamientos por analizar a diario, con la exigencia laboral en puerta y así formar parte del sostén económico del país... ahora bien, como alumnos tenemos tiempo para buscar formas de solvencia económica, para salir a una fiesta o a bailar, ¿pero tenemos tiempo para estudiar o vivir?

El tiempo para *salir* tras el sonido de una campana podrá no volver jamás aunque en nuestros días de escuela si podemos realizar modos para aprender y vivir sin la solemnidad que algunas veces se manifiesta a través de discursos pedagógicos en las aulas. A través de algunos la representación de nuestro pensar podemos establecer

acciones orientadas a *representar la realidad*, quiénes somos y, aplicando en nosotros un rigor y estricta vigilancia de lo potencialmente expresable, aproximarnos a *saber* lo que nos depara en un futuro próximo.

En la *problematización* de éste pensar, se busca con ello incidir en fases o momentos de la elaboración del trabajo escrito (como la tesis) donde se busca establecer la *“construcción del objeto de estudio, el cual debe ser claro e inequívocamente pedagógico, así como delimitarlo en el tiempo y el espacio en donde se estudiará”* (Modalidades de titulación, FES Aragón: 2012).

Una *acción dramaturga* está orientada al entendimiento, los actos de habla empleados son expresivos por que mediante ellos el hablante se presenta asimismo, y el referente ya es el mundo de lo subjetivo para juzgar como el hablante se expresa de sí mismo; es usada la veracidad. *“…un oyente entiende a un hablante cuando acepta que éste tiene buenas razones para apoyar lo que dice.”* (Yurén, 2002: 75).

En síntesis, existe una similitud entre la manera en que conformamos un esfuerzo propio de la ***escritura*** en la carrera y una acción dramaturga teatral: tanto la una como la otra se constituyen a partir de la representación y exhibición de los signos de nuestra cultura académica.

Dentro de los géneros dramáticos existe el de la obra didáctica, la cual se concibe como *una representación de la realidad a partir de una manera no-realista, es decir a partir del empleo y expresión de símbolos; es una manifestación libre formal que evita la profusión ornamental* (Okhuysen, 1984: 13, 25). Es a partir del dramaturgo y poeta alemán Bertolt Brecht (referente principal de Augusto Boal para el *Teatro del Oprimido*) y sus elementos son:

1.- *Concepción* o estructura del manejo del material (o la formulación de la *premisa*): en ella se identifican actitud y precepto de la obra.

2.- *Caracteres* o trayectoria de los personajes.

3.- *Intención* o efecto sobre el público (diálogo y retroalimentación con el público, por ejemplo el cambio de actores por personas del público en el Teatro Foro en Boal: 1980).

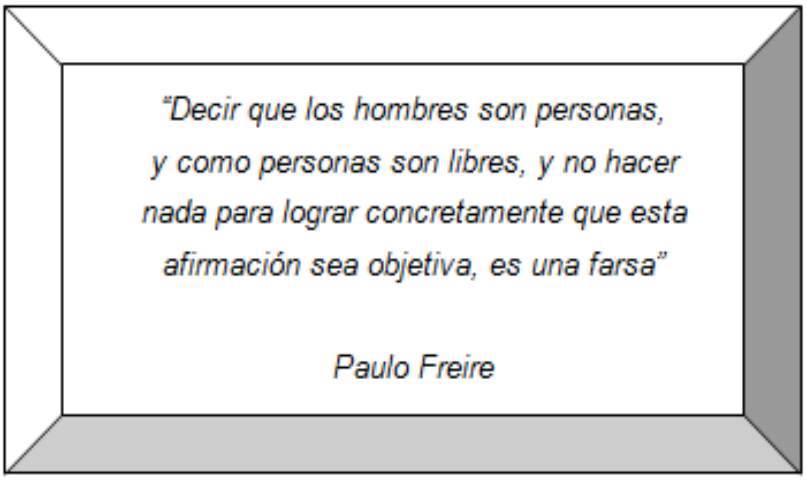
4.- *Relaciones con la realidad*, a partir del tono o estilo discursivo para la generación del *conflicto.*

Un elemento propuesto por Brecht en la obra didáctica se denomina “*distanciamiento*”, el cual consiste en el efecto opuesto a la identificación del actor con el personaje, es decir que éste opta por “comenzar por lo sobreentendido, lo conocido, lo aclaratorio de dicho suceso o personaje y [busca] provocar sorpresa y curiosidad en torno a él” (Okhuysen, 1984: 49-50). Es decir que al efectuarse como una *representación distanciada*, se empeña en reconocer el objeto representado, aunque paralelamente lo muestra como algo extraño, *incognoscible.* De éste modo, a diferencia de otras obras, busca eliminar una actuación y escritura (dramática) “emotiva” o “sentimental”.

El actor requiere tanto del desarrollo de la observación de los movimientos en el transcurso de la obra, como de la capacidad de imaginar y sensibilizarse para *dar vida y los tintes de realidad necesarios* al personaje (Okhuysen, 1984: 63). Sin embargo, cuando se habla de *actores,* se nos viene a la mente luces, escenografías, boletos: el *teatro* viene a nosotros. Uno de los pilares de la UNAM concurre en la difusión de la cultura y encuentra en exponentes licenciaturas como ***Literatura dramática y Teatro*** y ***Pedagogía.***

Éstas incluyen, en su haber, la actitud ética y crítica en el ejercicio profesional para beneficio de la sociedad (DGOSE-UNAM, 2001); los dos representan discursos e historias, viven de las relaciones ínter-personales, e incluyen sucesos que se juegan *tras bambalinas.* Y aunque forman parte de la misma área académica, las diferencias en los saberes, objetos de estudio, metodologías de investigación emergen de inmediato. El *Drama,* trabaja en un edificio adecuado a sus necesidades.

La Pedagogía trabaja en instituciones educativas y espacios formativos emergentes (como la educación de grupos urbano-marginados, por mencionar un ejemplo). El *Drama* concluye en la generación de *textos* de trabajo, llevados a escena, es decir *dramatizados* (Motos, 2009: 3). Por lo que hablar del paso de la Pedagogía al Drama merece *cautela:* en nuestra carrera somos "actores" de la realidad, más ¿la *representamos tras la corrida de un telón?*



¿Farsa? Uno de los géneros literarios del drama es la farsa. *¿Farsa?* ¿Acaso se refiere el pedagogo brasileño en el epígrafe inicial al mencionado género? Si bien es cierto que a través de la obra freireana no existe evidencia explicita de tal supuesto, si presenta elementos para hablar *en metáfora o en alusión a ella* (como algunas veces gustaba hablar Freire).

La farsa se concibe como "*comedia*, del francés *farse, farce* que significa *composición teatral ligera,* de *farse, farce* relleno sabroso, picadillo sabroso (Gómez, 1988: 297). Por otro lado, desde la perspectiva freireana, la farsa es producto de la falta de coherencia, o de orden lógico de su pensamiento y acción en el mundo. Por lo que, es labor colectiva abatir cualquier yerro que se produzca en el camino:

"Lo imposible para mi es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. En el fondo, esa cualidad o virtud, la coherencia, exige de nosotros la inserción de un permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y

humildad, virtudes también, en el trato con los demás. Y a veces ocurre que por n razones carecemos de esas virtudes, que son fundamentales para el ejercicio de la otra, la coherencia" (Freire, 1993: 62).

La *farsa* se encamina como la muestra de un acto ilógico e irresponsable -puesto que la incoherencia, como superfluidad de una actividad carece de sentido- es a su vez muestra de la inactividad del pensamiento pedagógico: encontramos en una *situación dramática, de crisis, es* ocupa una postura *estática* ante nuestro contexto y ante nosotros. Freire se dedicó al tratamiento de la *Pedagogía del Oprimido*, argumentando que quien se involucra en la educación tiene que saber partir del nivel cultural en el que **se esté,** *por eso es que el educador debe de ser sensible, el educador tiene que ser esteta, tiene que tener gusto*. Y aunque se deben respetar los límites de la persona –como miedos y sueños, aspiraciones expectativas- con la que educa y se educa, también es cierto que se deben tocar esos miedos.

Hay que buscar ser artistas [jamás creadores o fabricadores de humanos, al contrario, propiciamos que nosotros nos creemos así mismos, pilar de nuestra preparación], *buscar rehacer el mundo, redibujar el mundo, repintar el mundo, recantar el mundo*[51], y en propósitos de ésta investigación, recrear el mundo.

Lajos Egri, dramaturgo húngaro del siglo XX, argumenta la idea apuntalada párrafos anteriores desde otra perspectiva: *"El drama no es la imagen de la vida, sino la esencia. Debemos condensar. En la vida, las gentes se pelean año tras año, sin decidirse a eliminar de una vez por todas, los factores que causan sus desavenencias. En el drama esto debe ser condensado a lo esencial, produciendo la ilusión de que pasan años altercando, sin el diálogo superfluo"* (Egri, 1986: 114).

Tanto pedagogos -como Freire- o dramaturgos -como Egri-, buscan trazar posibles caminos a partir de la observación y análisis de los conflictos y pensamientos de mujeres y hombres a través de la conquista y transformación de su vida. La visión de

51 Entrevista a Paulo Freire. El esteta. http://www.youtube.com/watch?v=EOrsbOm_86E revisado el 17 de enero de 2012

caminos y textos difiere también entre *Pedagogía* y *Drama.*

En un *texto dramático,* como un guión teatral, podrán pasar meses, años o décadas en cuestión de minutos, mueren y renacen los personajes si se llegan a leer de nuevo; en un *texto pedagógico* acaecen los hechos ya sea en escuelas o aulas o espacios culturales emergentes (como bibliotecas o sitios donde se imparten talleres, por mencionar ejemplos), donde segundo tras segundo, y lo que hagamos en vida repercute sobre toda nuestra existencia.

Entre los productos de la relación Pedagogía-Drama, tenemos algunos ejemplos próximos. En la carrera algunas ocasiones los alumnos hacen uso del *teatro,* pues como *recurso artístico* de ruptura en una situación escolar, aporta elementos de análisis de la realidad y el tratamiento de sus problemáticas a partir de un punto de vista interdisciplinar (Tillería, 2003).

En el director y actor español Achero Mañas emerge la voz y grito de autonomía a partir de su trascendencia: *<<El arte es una arma cargada de futuro>>* es la frase que concluye el largometraje "Noviembre"[52], y una de las ideas que sobresalen en el largometraje es la *salida del teatro a espacios comunes, como la calle, es decir el teatro busca a la gente y no viceversa.* Si bien el teatro no se aleja de los escenarios y tarimas, lugar de donde se profesionaliza, se intenta que el espectador deje su actitud pasiva y se convierta en parte activa de la representación.

El pedagogo y dramaturgo brasileño Augusto Boal traza un camino para representar teatralmente problemáticas educativas, propiciando que el teatro encuentre a los *espectadores* a partir de *acciones culturales críticas* en su propuesta del *Teatro del Oprimido.* Destruir para liberar, opta por la *"destrucción de las barreras creadas por las clases dominantes. Primero se destruye la barrera entre actores y espectadores: todos deben actuar, todos deben protagonizar las necesarias transformaciones de la sociedad (…) Luego, se destruye la barrera entre los protagonistas"* (Boal, 1980: 11).

52 "Noviembre". España. Dirigida por Achero Mañas. (2003).

Al *destruir las barreras y analizamos las condiciones espacio-temporales liminares* de nuestra percepción, *evidenciamos* nuestra presencia en el mundo. En las maneras de cómo escribimos, cómo estudiamos, cómo vivimos -sobre todo bajo una estricta revisión ética- *evidenciamos* también las maneras de *vincularnos* a través de prácticas académicas. ¿Cómo el trabajo escrito, como creación, procura el cuidado y el *cultivo* de ***saberes*** cuando éste se le construye como actividad de embellecimiento (Ordoñez, 2005: 55)[?].

Bien, cuando se escribe con ésta *consigna*, el alumno, como persona, se intrinca en su educación y gusta por propiciar el perfeccionamiento a partir del constante ejercicio que demanda para así *tender puentes* hasta saber-ser pedagogo, (*"Educar es tender puentes..."*, en palabras de García Amilburu, 2002: 109). Es así como un trabajo escrito *problematizado* como *evocación oriunda que se sabe* por un lado *dramática* y por otro *didáctica*, se busca un lugar como expresión pedagógica cultural[53:] para que sea éste trabajo escrito sea, pues, *problematizado*, en ésta investigación la propuesta se ***pone a escena*** en tres momentos.

53 Esta categoría de amplia referencia, en ésta investigación se indica a la *expresión cultural* seguido por una revisión al vocablo de origen griego denominada Poiésis: un *trabajo escrito* es también un encuentro *poético*, profundo, intenso, apasionante. Éste vocablo básicamente significa creación o fabricación por lo que es cuestión de ubicar los contextos en los que nos referimos. "*La cultura es el efecto propio de la actividad poiética del hombre*" (García Amilburu, 2002: 23) La *poiésis,* como tal, se ha desvirtuado a causa de un elitismo filosófico: lo que hay es más bien una *vulgar* poiésis, que en América latina y en todo el planeta se concibe como la mayoría del trabajo cotidiano, el que posibilita al hombre su supervivencia física: la agricultura. el trabajo artesanal, etc. La filosofía de la poiésis así es la reflexión acerca de todo tipo de producción humana, incluida la estética. Pero no restringida a ella. DUSSEL, Enrique. *Praxis y Poiésis*. p. 468. Extraído de www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/filopro/cap1.pdf

3.1 ESCRIBIR UNA "OBRA DIDÁCTICA" EN BILDUTITLÁN

"En una gris mañana otoñal, llegó un paciente al consultorio del más famoso neurólogo de la ciudad. Se quejaba de profundas depresiones y una temible melancolía; de noche, principalmente le sobrevenía regularmente un opresivo miedo a la vida; ya no era capaz de reír, había perdido toda su alegría. Tras escuchar la historia, el médico le prescribió una extraña terapia.

Le contó a éste evidente maníaco depresivo que en ese momento estaba en la ciudad el cómico Carlini, famoso en todo el país; sus representaciones eran una verdadera pirotecnia de alegría vital, ligeramente chisporroteaba de gracia fogosa, y ningún espectador podía sustraerse a su humor, proveniente de una feliz vitalidad que desbordaba de su ánimo; las dos horas de teatro eran una verdadera catarsis para las almas torturadas.

El, el médico, había asistido dos veces a las representaciones de Carlini, y casi había muerto de la risa, y a la terapia más eficaz que podía recomendarle a él, el paciente, era ir esa misma noche al teatro y permitir que Carlini lo curara. El paciente quedó perplejo y confundido un momento, se puso más serio aún y murmuró, en forma casi inaudible, que éste consejo de nada le serviría, que esta terapia no le daría resultado alguno, pues el mismo era Carlini."

Winfried Böhm

La *historia* de Carlini si bien se puede concebir como un simple relato contado por el pedagogo alemán, nos remonta a paisajes del pensamiento en el que exaltamos sentimientos e *ideas encontradas*, sobre una situación actual que en nada nos puede ser ajena.

Ésta es una idea pedagógica *dramatizada* a efectos de mera ilustración. En ella se respetan siendo así el código de escritura de un drama (y en éste caso, de una pequeña *obra didáctica*). Entre el drama y la Pedagogía formulamos a partir de **agogías** o *ideas encontradas,* categorías de análisis. **Dramagogia**. Al separar el vocablo anterior en dos fragmentos: *DRAMA-* y *-AGOGIA.*

La *primera* recurre del vocablo latín *drama* y aunque su sentido corresponde a la creación literaria de representación teatral, no representa más que la exageración de una "actuación" que raya en el absurdo. La *segunda* deriva del uso desvalorativo de raíz griega *agein* (tal cual como procede de la palabra como *Demagogia*[54]), esto es "conducción" centrada en la obtención y manejo del poder al apelación apasionada a las emociones y prejuicios de la *plebe* (Gómez, 1988: 213).

En síntesis, *Dramagogia* es literalmente *dejarse llevar* por una *(burda)* representación "teatral", es el tránsito del chanchullo al barullo, una pobre escenificación que encuentra en la emisión de palabras o juicios desarticulados de su realidad, argumentos sin base o *chismes* -del griego ***schisma**,* opinión o palabras que provocan discordia entre los individuos (Corominas, 1991: 376-377) o en el peor de los casos *indiferencia*- que sólo traen a su paso una división o ***cisma.***

En su característica identitaria el uso del maniqueísmo –entendido éste como imposición de pensamientos defectuosos formulados con autoridad, aunque sin evidencias de su articulación (De Botton, 2001: 38) u orden lógico- que expresa el sobresalto resultado de la lucha por el poder o la obtención de intereses personales basados en sentimientos de intelectualistas, su principio político se basa a grandes

54 Vocablo de uso común, cuando se habla que un político "deja" que el pueblo "decida", y esta decisión se toma *acríticamente*.

rasgos en el dicho popular, <<*divide y vencerás*>>.

El alumno, (como personaje principal vive en un lugar al cual le es ajeno, es decir, no vive en **Aragón,** sino en un *sitio híbrido, manipulado,* donde predomina la ausencia de sentido a la vida académica) no confronta el intempestivo dilema que ha sobrevivido desde tiempos remotos en su espacio educativo: *amor al estudio, a pesar de los obstáculos que se le presenten.*

Cuando el alumno universitario vive *en carne propia* el peso de la realidad frente a sus ojos, concibe que a al llegar a una *espacio académico* (en el que el objetivo principal es el *estudio),* no se *implica* a realizar tal acción efectivamente: si el docente ha propuesto la directriz a trabajar, entonces el alumno habrá que encontrar los medios para sobrevivir, y no vivir. Razón por la cual éste decide no sólo cumplir con la tarea de investigación solicitada por el docente en turno, sino que no se lleva a cabo lo aprendido ni se contrasta en el panorama diario. Los alumnos no se convencen a sí mismos de su propósito, y “decide” cuestionar la *autoridad* del docente.

Las palabras que éstos exhiben clase a clase, denota la lógica que sigue su *pensamiento,* evidenciando algunas contradicciones, en las cuales, sin embargo, se antepone la incapacidad de poder cambiar la situación, por lo que se cede a la voluntad del docente y del grupo en general. El *conflicto* se vociferan a través de sus representantes: el afán intelectualista, voraz de conocimiento, insensato y soberbio tiene ***enfrente*** a la humildad y contundencia del *raciocinio*, que si bien no se instala en la mayoría de los miembros de (un liceo ubicado muy lejos de nuestro país) **Bildutitlán**, se empeña en distanciarse de los *errores* y defender argumentos estructurados, lógicamente ordenados.

El docente reaccionario también denota un halo de fortaleza en su discurso auspiciado de argumentos, algunas ocasiones carecido de auto-examen, los cuales rápidamente mutan en astutos y suspicaces instrumentos de *defensa personal* a su trabajo y su modo de vida, los cuáles no duda en usar cuando se ve peligrada su autoridad en el aula, por lo que sus actos se guían sobre el desierto del *descuido e inactividad total*, a tal grado, que no muestra el más mínimo detenimiento para encarar al docente (aunque

sólo sea por el hecho de hacerlo).

El alumno *reaccionario* (o criticón) que no gusta acatar los mandatos del docente, se convierte en simple *reaccionario,* es un alumno que exhibe su inconformidad en el aula -hablando a nombre del grupo- que insta entre los límites de la superfluidad y la indiferencia. Aunque guarda una clara distancia. El lenguaje agresivo y atrevido del alumno y docente obstinados, denotan gran fuerza en el habla, contrastante en el contenido de sus expresiones los cuales carecen no sólo de fundamentación, sino de auto-crítica.

Desde la posibilidad de emitir juicios compartidos por el grupo que llegan a dirigir sus intereses, demuestran una especie de liderazgo sustentado en la desvinculación de los propósitos académicos. Contrario a Bildutitlán, existe Aragón, donde la **dramagogía** *persiste.* Ésta palabra se escribe casi igual a la primer *agogía*, pero no significan lo mismo-. Efectivamente, el acento en la letra "i" denota *énfasis*: si separamos de igual manera, obtenemos lo siguiente. *Drama,* etimológicamente representa el mismo sentido de la palabra. Y *Agogía,* representa el mismo sentido que en palabras como Pedagogía, del cual indica conducción[55].

En ésta ocasión, no existe una actitud pasiva para <<dejarse llevar por la escenificación>>: éste *modo de conducción* se fundamenta a partir de la autocrítica y del orden lógico de sus acciones y pensamientos. Se ha omitido intencionalmente al sujeto mismo (al alumno) de las **agogías**, explicitando la urgente *presencia* del mismo en la realidad. Tras un balance ante los menesteres que atraviesa el personaje principal, llega el momento de tomar una decisión. Los alumnos tienen que comprender que en: *"Los errores en nuestra forma de pensar y de vivir no se demuestran en modo alguno por el mero hecho de que nos situemos en la oposición"* (De Botton, 2001: 36).

Al mostrarse una notable distancia hacia los caracteres de docentes, es el *docente rebelde* quien motiva el *conflicto* con los alumnos, en primer plano propiciándolos en clase. Es al notar la ausencia de quien se muestra interés por que el alumno aprenda,

55 Infra. p. 71

que ambos rebeldes (alumno y docente) entran a un mundo del amor y el **compromiso** que ello exige.

Esto no es una exhibición del denominado *amor pedagógico*, es sólo una forma de expresar ***amor*** y ***necesidad de lucha*** por convicción a su vida académica y algunos obstáculos que se pueden presentar a lo largo de ésta. "Lo que tendría que preocuparnos no es la cantidad de gente que se opone a nosotros, sino hasta qué punto cuenta con buenas razones para ellos (…) Deberíamos tomarnos la molestia de ver lo que se esconde tras la crítica (…) pese a su esmerado disfraz, el pensamiento puede hallarse torcido desde su raíz" (De Botton: 2001: 36).

Un gran amor es una gran razón para re-emprender el camino, para luchar contra las adversidades, para acompañarnos en el desencanto y nutrirnos de los malos ratos, sin dar un paso atrás. Que si bien éste *amor al estudio* no necesita de *sacrificio* (a menos que se entienda por sacrificio hacer *sacro -hablando en sentido metafórico-*, ya sea *cuidando* aquello que *forjamos*, o sea en los rudimentos del *oficio*), sí necesita de *entrega total a ser más*, sin ser tibios -como apuntaba el maestro Espinosa y Montes-.

"Vivir" en el drama (sin saber que se es parte de ello), es dejarse llevar por lo que su constitución física, social y psicológica, por las influencias ambientales, por las presiones interminables ante hechos que les demandan *poner atención*, no sólo por lo abstracto o ajeno que pueda "significar" sino por la imperiosa necesidad de cambio de "carácter" en los alumnos.

Dejar que los alumnos expresen su carácter tal cual y como "son": es dejar que su *carácter* haga, estáticamente y en detrimento del mismo, lo que éste le dicte (Egri, 1986: 66). Por el contrario de un proyecto que auspicia en sí la re-construcción de sus miembros, a través del amor al estudio: una alumno de pedagogía (que se localiza en el centro de éste proyecto) se dispone a dejar **Bildutitlán**, para saber *dirigirse,* saber *expresarse* y, al *ensayar* las inquietudes y necesidades de los momentos cruciales de su vida académica, prepararse para afrontar lo que le acontecerá... ¿cómo se hará?

3.2 CÍRCULO DE CULTURA *ARAGONEZA*

La pedagogía consiste en la práctica de los modos para
ayudar a otros a encontrarse; el pedagogo es partero.
No lo es el que enseña, función vulgar, sino
el que conduce a los otros por sus respectivos
caminos hacia sus originales fuentes.
Nadie puede enseñar; el hombre llega a la sabiduría
por el sendero de su propio dolor, o sea, consumiéndos

Francisco Ochoa

Don Enrique Rébsamen, pedagogo mexicano por naturalización (de origen suizo), pieza clave de la *pedagogía mexicana* en épocas de Don Porfirio Díaz, argumentaba, en la *Pedagogía* que lleva su nombre, que el arte de enseñar de podía utilizar un método denominado ***enseñar socratizando,*** el cual se les invitaba a los niños -puesto que trabajó con *educación elemental*- que *aprendieran* ejercitando el hábito por la *pregunta,* sistematizando ésta y procurando su expresión en tiempo y forma, o como él lo menciona, en *fondo* y *forma* (Rébsamen, 1982: 171).

Cuando oímos ***socratizar,*** sin duda se nos viene la mente un viejo conocido. *Sócrates,* viejo conocido, amigo de la filosofía, enemigo eterno de la sofística, gustaba decir entre sus conversaciones y preguntas que se avoca a la ***mayéutica*** (recordando que en la Grecia antigua *maia* se le denominaba a las parteras) o como se le conoce popularmente al arte de preguntar, o como mencionaba el filósofo griego, hacer parir una razón (de *origen divino*) que existe en nuestra alma.

Actualmente, no tenemos dioses provenientes de un Monte Olimpo que nos proporcionen las virtudes a nuestras vidas; tampoco usamos togas, ni somos ayos

(como comúnmente se le señalaba al *pedagogo* en la antigüedad). En el epígrafe anterior, a cargo del poeta colombiano, hace mención que “el pedagogo es partero” lo cual no hace pensar en *maia* y el acto de preguntar, pero ¿cómo esta premisa nos puede llevar al *estudio?*

Freire postulaba con en la Pedagogía del Oprimido una serie de acciones culturales liberadoras, intentonas que parten del deseo de aprender y decir palabras propias. El alimento básico de éste deseo de aprender se sustenta en: “La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención, que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos” (Freire, 1999: 33)

Ser curioso... insigne labor del trabajo filosófico, viene a generar dudas, viene a alebrestar *conformidades,* como su accionar es *humilde* se opone a la pomposidad del verbalismo, expresión identitaria del alumno intelectualista, puesto que éste no duda, sólo “escupe” palabras que de hecho no son suyas, no son creaciones de él, razón y móvil para tratarlas con desdén y para fines de **cisma** e invasión cultural (Freire, 1973: 195). El pedagogo brasileño se empeñó en la *educación de adultos*, al trabajo con campesinos, obreros y personas de “clase baja”, (o como el mismo les referenciaba en el inicio de su libro <<los desharrapados del mundo>>) con los que realizó **círculos de cultura**.

“Un Círculo de Cultura es un lugar en donde los hombres y las' mujeres tienen el derecho y el deber de decir su palabra, de expresar la manera cómo ellos viven su realidad. En un Círculo de Cultura no es posible el "silencio" opresor de la respuesta que niega la pregunta para mantener en la "ignorancia" a las masas populares [asimismo] no es un centro de distribución de conocimientos, en donde algunos van a memorizar los contenidos que el profesor les deposita. Es un lugar junto a un árbol, la sala pequeña de una casa, una fábrica, etc. en donde un grupo de personas se reúnen para discutir sobre su práctica social: su trabajo, la realidad local o nacional, su vida

familiar, etcétera. .”. (Escobar, 2005: 32-33). Los alumnos de pedagogía (los cuales ya tienen la mayoría de edad) ya han pasado por procesos de enseñanza en la educación primaria, por lo que se *sabe leer y escribir* (o por lo menos se está *calificado* para ello); sin embargo hemos mostrado las carencias y trabas manifiestas: la necesidad de superar el estado de *alumnos* por la de *estudiantes* subsiste.

Por lo tanto, al hablar de la conformación de una **acción cultural** que permita a los alumnos superar esa condición, hemos de preferir por trabajar desde nuestro espacio. <<El espacio pedagógico es un texto para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito”, y “reescrito”>> (Freire, 1999: 94).

Asimismo, un **círculo de cultura aragoNeZa** (en alusión recreativa geo-política en la que está *nuestra facultad*), en el que dicha área sea utilizada para *re-crear* nuestras palabras. Para hacer efectiva dicha recreación tomamos técnicas del ya mencionado *Teatro del oprimido, como el Teatro-Estatua o el Teatro-Foro:* “El teatro del oprimido siempre debe estar encaminado a la construcción de un modelo de acción futura: cuando se presente tal hecho, se tomarán tales medidas” (Boal, 1980: 17).

Es así como las propuestas de recreación escrita, no abandona ni refunfuñe de lo que “no sea pensamiento”, al contrario, para movilizar la mente, se moviliza el cuerpo también: para pensamientos *rebeldes, originarios*, se necesita dar corporeidad a las palabras: “**Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad, del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente”** (Freire, 1999: 35)

Finalmente, el objetivo principal para *configurarnos* colectivamente (en la propuesta de Boal, el pueblo actúa, es decir, todos son actores) como estudiantes se requiere de ejercer decisiones, y toda decisión no se ejerce sin el conocimiento del ***riesgo*** que implica: “Decidir es romper, y para eso, tengo que correr el riesgo. No se rompe como quien toma un jugo de chirimoya en una playa tropical” (Freire, 1999: 90). Si habremos de dejar atrás nuestras trabas, ha de ser completamente *decididos.*

3.3 El USO DEL "CARA-LIBRO": "*ORIUNDOGOGÍA*"

Escribir es un acto de preservación y cuidado,
y ya que no todos tenemos una fastuosa memoria
que puede aprenderlo todo, es también encargar a la
memoria lo conocido y entendido

Comenio

Espacios y ciber-espacios... ¿Qué alumno no se ha dejado seducir por la creación de una cuenta o *compartir enlaces* con sus conocidos en las múltiples redes sociales, sea FACEBOOK, o TWITTER, o alguna otra? En la actualidad los espacios en los que los alumnos utilizan para interactuar se siguen diversificando al ritmo de la vanguardia tecnológica.

El alumno de Pedagogía, no quedando al margen de éste momento histórico, puede extender y recrear culturalmente a través de la *internet. Al* dar seguimiento a las propuestas freireanas se argumenta al respecto: "Es un espacio que desarrolla su potencial por medio de las nuevas tecnologías, que innovan constantemente las metodologías. (…) Estos espacios tiene todo para permitir una mayor democratización de la información y del conocimiento, o sea, menos distorsión y menos manipulación, menos control y más libertad" (Gadotti, 2003: 340).

El *objetivo* antes planteado en párrafos anteriores no se basta con que sea el pensamiento del alumno de pedagogía sea "únicamente escrito", o sin más, plasmado en papel: éste requiere de *movilidad* visible, *corporal*, *evidente.* Asimismo, para que ésta *recreación* sea *fortificada y* cumpla con que los pensamientos originarios de los estudiantes *"**salgan*** del aula", se avoca en espacios virtuales: nuevas tecnologías han

creado nuevos espacios de conocimiento (Gadotti, 2003: 340).

Una cuenta con el título de “Oriundogogía” de la red social FACEBOOK, como espacio de conocimiento, se busca diseñar para ser sitio de discusión sobre lo trabajado en el aula, sólo que ahora, en la comodidad de una experiencia *personal.* En dicho blog se estructura a partir de contenidos audio-visuales (imágenes, enlaces a otras páginas o videos). Albergará *palabras expresadas tanto por el docente como por los estudiantes, las cuales habrá de compartirse,* para fomentarse a partir del debate*.* Así que... ¡qué mejor manera de expresarnos sino *escribiendo*!

3.4 PROGRAMA: RECREACIÓN DRAMAGÓGICA Y FOMENTO A LA EXPRESIÓN PEDAGÓGICA ORIGINARIA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

PRESENTACIÓN

Recreación dramagógica y fomento a la expresión pedagógica originaria

LÍNEA DE ARTICULACIÓN: PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

FASE DE FORMACIÓN: BÁSICA.

CARÁCTER: CURSO INTERSEMESTRAL

SEMESTRE.
3º

HORAS POR SEMANA	
Teoría 10	Práctica 10

PROPÓSITO BÁSICO.

Representar y reconstruir expresiones culturales pedagógicas estudiantiles, de tal manera que se fortalezca la vinculación entre los alumnos como miembros de la comunidad universitaria. El aula será la sede y punto de fuga para generar el diálogo de ideas originarias.

El 13 de abril de 2012, la Organización Editorial Mexicana, a través de su portal por internet, saca a la luz una noticia por demás irónica ***"México, primer país importador de maíz en el mundo",***[56] efectivamente no se trata de una broma, en nuestra nación, donde nos llamados a sí mismos los "hijos del maíz" (que incluso en relatos pre-americanos llaman al ***maíz*** el elemento primigenio para la formación del hombre).

Un elemento que nos caracteriza a nivel mundial, del cual es parte fundamental nuestra alimentación ahora provenía de tierras extranjeras (en especial del vecino del norte). ¿Qué se puede pensar cuando consumimos un producto que *presumimos* **nuestro** (y que no sea así)? Un fenómeno similar ocurre a diario en nuestra facultad, en nuestra universidad, en nuestro país, en nuestra América.

¿Qué pensar cuando los alumnos de Pedagogía se *nutren* de pensamientos ajenos a nuestro lugar de nacimiento, -por así decirlo, al contexto diario-?: Griegos, alemanes, suizos, franceses, ingleses, norteamericanos... ¿Qué es Pedagogía? ¿Cuál es el objeto de estudio de Pedagogía en la Fes-Aragón? ¿Debate Pedagogía vs Ciencias de la educación? ¿La teoría vs práctica? ¿Educación o Formación? ¿*Verstehen* o *Erklären*? ¿·Enfoque humanístico o empresarial? ¿Posmodernidad o postmodernidad? ¿*Bildung* o *praxis educativa*?... Cuando estos vociferantes llamados nos rondan por los oídos, nos llega a la mente la presencia de los grandes pedagogos, grandes sujetos con grandes ideas a la Pedagogía.

La Pedagogía representa lo que ***es*** *gracias a los grandes pedagogos...* Nombres, nombres y más nombres... Vienen de todas partes del mundo, son palabras que atraviesan los océanos, atraviesan los puentes del tiempo y llegan hasta nosotros para *mostrarnos* el *camino* a *seguir*... vienen hacia nuestras tierras, a los pupitres, a las aulas...¿Y nosotros que *hacemos* para ser *grandes pedagogos*? ¿Es nuestra meta serlo? Durante el Servicio Social (Apoyo a la Docencia), realizado en la Fes-Aragón durante los años 2010 y 2011, se llevaron a cabo actividades para conocer a fondo la *problemática* del trabajo escrito estudiantil.

56 http://www.oem.com.mx/oem/notas/n2504151.htm Página visitada el 14 de abril de 2012.

METODOLOGÍA

- Sesión 1: Actividad “Me gusta/Me disgusta”, con la cual se solicitó a los alumnos de tercer semestre de la unidad de conocimiento “Formación y práctica pedagógica”, que colocaran en una hoja percepciones sobre “lo que significa escribir un ensayo en la carrera de Pedagogía”. Algunos resultados relevantes. La muestra del grupo fue de 23 alumnos, de los cuales:

a) El 34.7% le agrada escribir desde un “enfoque humanista de la carrera”

b) El 43.4 % no le agrada escribir un ensayo

c) El 95.6 % comenta que (independiente de que les “guste” o “no les guste”) es difícil hacer un ensayo

d) El 39.1 % le gusta escribir desde un enfoque o tema psicológico

e) El 8 % le apasiona escribir, por lo que añaden “les gusta saber más de la carrera” o “que pueden aprender más de la educación”.

- Sesión 4: Actividad “Desde el rap, la cultura es de quien la trabaja”. Se llevó a cabo una dramatización a partir de la técnica de Augusto Boal “Llevar la máscara al extremo y anularla”, se representó el desarrollo de una serie de reflexiones de Pedagogía (a partir de la modificación de la canción “Reflexiones” de los raperos mexicanos *Bocafloja* y *Akil Ammar*).

Para ello, se requirió para la dramatización llevar atuendo necesario (camisa negra talla Grande, pantalones “abombados”, sudadera con capucha, y un relicario de madera). Mediante preguntas directas se buscaba “poner en crisis” al alumno (la pregunta o “tema bisagra” fue ¿eres feliz estudiando ésta carrera?). Mientras algunos alumnos mostraron *desatención* en un principio pero a los pocos minutos de “criticarlos” (pregunta cumbre: ¿cómo dices que estudias si estas más tiempo en los lugares afuera de la escuela que aquí?), optaron por la agresión (respuestas como “¿y tú que tanto

dices, si ni me conoces?”, “si vamos a esos lugares es por socializar, y porque hay también aprendemos de pedagogía”).

OBJETIVO

Sin duda, podemos afirmar que somos *auténticos* si trabajamos para conseguirlo; hablar de grandeza, antes de proseguir exige *humildad* (puesto que la grandeza sin este elemento es sinónimo de soberbia), y humildad es llave de paso hacia el trabajo. ¿Qué podemos trabajar, o mejor dicho forjar, desde nuestras manos, desde nuestras mentes? “Diálogo, reflexión y crítica”, bandera y noble consigna de estudio, es ante todo una invitación abierta a todo aquel alumno que sienta un ***profundo amor*** al ***estudio*** (enamoramientos, motivaciones, desencantamientos, decepciones, y cualquier sentir procedente de su haber) y sus consecuencias en la vida académica.

El objetivo principal de este curso es impulsar en los alumnos la expresión originaria de sus ideas de la licenciatura, de tal forma que se promueva el sentido de comunidad universitaria. A través de la generación de círculos de cultura, se busca la *recreación dramagógica*: dramatizaciones (“Teatro del oprimido”) y análisis-escritura de experiencias académicas para la mejora y creación cultural. Este curso consta de dos *ensayos o* formas de conducir la actividad: 1.- **Francachela-dramagogia** (dramatizaciones *problematizadoras*) 2.- **Francachela-dramagogía** (dramatizaciones *transformadoras).* Asimismo, consta de cinco módulos.

1.- Expresión aragoNeZa como pensamiento pedagógico originario

Módulo I. El expositor y el grupo organizarán el círculo de cultura, principios y la forma de trabajo a lo largo de las sesiones. Se presentan los objetivos del curso y las formas de evaluación. Conceptos clave: Expresión pedagógica originaria (E.P.O.), Pedagogía aragonesa, Dramagogía-dramagogia. Pedagogos mexicanos críticos (Carlos A. Carrillo,

Julio S. Hernández y José Vasconcelos).

2.- Historia comunitaria generable

Módulo II. El expositor co-dirigirá la exhibición de las *historias* o ideas del alumno correspondientes a sus ideas, por lo que se buscará colectivamente oportunidades y tentativas. Conceptos clave: Drama, Forja-Estudio, Colectividad, Teatro del oprimido. Reglas para la escritura del drama por Lajos Egri.

3.- Conducción colectiva y gestión de ideas. Teatro estatua.

Módulo III. El expositor y el grupo ajustarán y re-elaborarán de las historias de los alumnos a partir de algunos principios de la obra didáctica como género dramático. Ejercicios y juegos propuestos por Augusto Boal.

4.- Preparación y rudimentos pedagógicos

Módulo IV. El expositor y el grupo buscarán motivar y potenciar la búsqueda y la profundización de temas de interés académico al alumno. Se mostrarán opciones metodológicas para promover la indagación de temáticas pedagógicas, vinculando contenidos de sesión y la experiencia de los alumnos.

5.- Teatro-Foro (Dramatización) y obra auto-didacta

Módulo V. El expositor y el grupo montarán una obra (la cual será evaluada colectivamente) en la que se sintetice el trabajo realizado a lo largo de las sesiones. Cierre de curso.

Cada módulo se desarrolla a través de cinco sesiones (una sesión por día). Cada sesión durará 4 horas, por lo que tendrá una duración total de 20 horas. Paralelo al

curso se abrirá una cuenta (página de uso limitado al grupo) de FACEBOOK en el que los alumnos podrán comentar y compartir imágenes de las sesiones.

Espacio de trabajo: En cada espacio del cual los alumnos realizaran ejercicios efectivos de expresión ante el grupo, se busca asumir una actitud de apertura y reflexión con los demás sujetos involucrados. La convivencia e interacción entre alumnos y expositor exige responsabilidad, participación y conocimiento de alumnos en el aula. Se trabajan intereses y expectativas de los alumnos y su vida académica, desde un marco de respeto. Asimismo se establece colectivamente el marco ético para el desarrollo del curso: *todos participamos, todos aprendemos*.

- Aula
- Red social FACEBOOK

Modalidad: Presencial (con actividades realizables en red social, al término de la sesión)

Perfil de ingreso:

- Alumnos de 3º semestre (recomendable)
- Esté estudiando la carrera de Pedagogía
- Alumnos con cuenta de FACEBOOK (indispensable)
- Alumnos con capacidad crítica sobre las temáticas educativas actuales

Perfil de egreso:

- Desarrollo de habilidades de dramatización y técnicas del Teatro del Oprimido.
- Construcción de conocimientos a partir de la descolonización intelectual
- Desarrollar habilidades para trabajar y comunicarse colectivamente

- Reconocimiento de obstáculos en su preparación profesional y opciones para su superación

Metodología:

- Investigación Temática (Paulo Freire): Círculo de cultura
- Teatro del Oprimido. Técnicas: Teatro-Estatua y Teatro-Foro

ESTRATEGIAS	TÉCNICAS
Ensayo	• Teatro-Estatua / Teatro-Foro
Agogías	- Fragmentos de película "Noviembre"
Descolonización-Recreación	• Identificación del origen de sus ideas
	• Análisis de textos

II. CONCLUSIONES Y ALTERNATIVAS

- A lo largo de los capítulos anteriores, se tomó como prioridad responder a las necesidades y problemas que aquejan a los alumnos cuando en ellos se gestan acaeceres educativos cotidianos como la re-presentación responsable y organizada que se basen desde el origen en el desarrollo de la vida académica (con todos sus sabores y sinsabores que de ella emanan) y no a partir vicios ni principios que sólo generan a su paso desesperanza, angustia e interminable incertidumbre para todo aquel que no se gobierne, que no tome las correctas decisiones.

- El punto de partida, la FES-Aragón fue “siempre” el mismo, y sin embargo la conexión con el mundo y la sociedad en el que se encuentra establecido. Será de vital importancia que todo alumno que busque iniciar y fortalecer su preparación en la intentona por conseguir los objetivos de su proyecto de vida.

- Al comenzar con los directivos y docentes, se puso en tela de juicio el hecho de que no se toma en cuenta la voz del alumno aragonés por el mismo para mejorar su estado académico actual. Aunque también son responsables del bache en el que nos encontramos, la apertura por el cambio no deja de ser tentativa emergente para el diálogo por la mejora constante en la facultad y la juventud universitaria.

- El objeto de estudio de la carrera cumple con el objetivo de ser plural en la multiplicidad de voces, si bien es cierto genera en los alumnos “sentimientos encontrados” y divisiones con el fin de controlar la forma de organización y vida académica, también es significativo la insistente exhortación a la toma de postura en la disciplina nuestra. De este modo, es propiciador de conflictos que se aproximan a la discusión de conceptos e rasgos identitarios.

- En la temática de la construcción de una postura u otra (a manera de ensayo o trabajo escrito estudiantil), se pretende dar solución al problema de la inacción-discordancia de los universitarios. Asimismo, se establece el eje rector predominante de la carrera, del cual es menester atender sus faltas y carencias, siempre hacia la mejora de la práctica pedagógica. A través de la pugna filosófica nuestro-americana, se trabajó una postura diferente, que procede del lugar de estudio.

- Un giro de tal ambición exige una posición ético-política congruente, capaz de derribar los caóticos muros de la pasividad e indiferencia ante una vida académica entregada y decidida al estudio y solución práctica (no basta con decir palabras de aliento, rebuscadas o con aires de intelectualidad; éstas deben proseguir congruentemente a partir de acciones concretas, con auténticos ejercicios de lecto-escritura del ámbito educativo, revitalizando las ideas con el compromiso de ser parte indispensable en la educación superior mexicana) a la conformación comunitaria universitaria.

- Finalmente se expone una serie de principios formulados a partir de este proyecto que demanda la participación, crítica y reflexiva concreta, de los alumnos de la licenciatura en Pedagogía, por amor a nuestras raíces, a lo que somos y lo que en la proximidad de la vida nos toca decidir.

III. BIBLIOGRAFÍA

- AMIN, Samir. (1989) **El eurocentrismo. Crítica de una ideología**. Siglo XXI. México
- BAROJAS Weber, Jorge. (1982) **La enseñanza como vínculo entre la investigación y la extensión universitaria**. UNAM. México
- BOAL, Augusto (1980) **Teatro del oprimido**. Tomo I. Nueva Imagen. México
- CARRANCÁ, Raúl (1969) **La universidad mexicana**. FCE. México.
- CARRERAS Barnés, Josep; PERRENOUD, Philippe. (2008). "La universidad entre la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias" en **El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria.** Octaedro. España
- CARRILLO Avelar, Antonio; Jiménez Zaldívar, María Elena (1986) "*Reflexiones en torno al proceso enseñanza-aprendizaje"*. En **Memorias del Primer Congreso Nacional de Pedagogía**. UNAM. México
- CASTILLO Ceballos, Gerardo. (1994). **La rebeldía de estudiar: una protesta inteligente**. Eunsa. España
- CERUTTI, Guldberg, Horacio (2002) **Filosofar nuestroamericano (¿Filosofía en sentido estricto o mera aplicación práctica?).** La lámpara de Diógenes-BUAP. Año/vol. 3, núm. 006
- COMENIO, Juan Amós. (2007). **Didáctica Magna**. Porrúa. México
- COROMINAS, Joan (1980) **Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.** Gredos. España
- DE BOTTON, Alain (2001) **Consolaciones de la filosofía**. Taurus. España
- DÍAZ Barriga, Ángel (2006) **El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?** Revista Perfiles educativos. Vol. XXVIII, núm. 111
- DUSSEL, Enrique (1992) El encubrimiento del indio: 1942. Cambio XXI. México
- EGRI, Lajos (1986*)* **Como escribir un drama**. UNAM-Centro Universitario de Estudios Cinematográficos. México

- ESCOBAR Guerrero, Miguel (1990) **Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil.** UNAM. México
- ESPINOSA y Montes, Ángel Rafael (2005) "La insoportable mediocridad en la enseñanza-aprendizaje de la investigación" en **Ensayos del centro de investigación.** FES-Aragón **-** UNAM. México
- FOUCAULT, Michel. (1971) **Nietzsche, la genealogía, la historia**. PUF. Francia. p. 7; extraído de <<Nietzsche, La genealogie, L´Historie>> en <<Hommage a Jean Hyppolite>>.
- FOUCAULT, Michel. (1999) **Hermenéutica del sujeto**. Morata. España
- FOUCAULT, Michel. (1999). **Estética, Ética y Hermenéutica**. Paidós. España.
- FOUCAULT, Michel. (2002) **La hermenéutica del sujeto**. FCE. México
- FREIRE, Paulo (1993) **Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.** Siglo XXI. México
- FREIRE, Paulo, (2007). **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI. México
- FREIRE, Paulo. (1999) **Política y educación**. Siglo XXI. México
- GADAMER, Hans-Georg (1991) **Verdad y método II.** Sígueme. España
- GADOTTI, Moacir. (2003). **Perspectivas actuales de la educación**. Siglo XXI. México
- GALICIA Segura, Graciela; SÁNCHEZ, Vanderkasta, Egbert y FLORES Pacheco, Ana Luz. (2007). **Una aproximación a la sociedad de la información y del conocimiento.** Revista Mexicana de Orientación Educativa. Volumen V. numero 11 Marzo-junio de 2007, México.
- GARCÍA Amilburu, María (2002) **La educación, actividad interpretativa: hermenéutica y filosofía de la educación.** Dykinson. España
- GIROUX, Henry (1990) **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Paidós. México
- GIROUX, Henry (2001) **Cultura, política y práctica educativa**. Grao. España
- GIROUX, Henry. (2000) Estudios **Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical**. Popular. México
- GÓMEZ De Silva, Guido. (1988) **Breve diccionario etimológico de la lengua**

española. FCE. México

- GONZÁLEZ y González, Luis. (1991) **El arte de la microhistoria**. Siglo XXI. México
- GRAMSCI, Antonio. (1978). **Los intelectuales y la formación de la cultura. Fondo de cultura económica**. México
- HERMIDA Ruiz, Ángel (1982) **Obras completas de Enrique C. Rébsamen. Tomo I**. Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaria de Educación y Cultura. México
- HERNÁNDEZ, Julio S. (1914) **Estudios de pedagogía**. Librería de la Viuda de Ch. Bouret. México
- HOYOS Medina, Carlos Ángel et. al. (1997). **Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?** Plaza y Valdés. México
- LAFAYE, Jacques (1989) **Los conquistadores espirituales**. Siglo XXI. México
- LLINÁS, Edgar (1979) **Revolución, educación y mexicanidad**. UNAM. México
- LEÓN-PORTILLA, Miguel (1983) **Los antiguos mexicanos: a través de sus crónicas y cantares.** FCE. México
- LÓPEZ Herrerías, José Ángel (2000) **Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social**. Nau Ilibres. España
- LÓPEZ Herrerías, José Ángel y VALERO Iglesias, Luis Fernando (1995) **Como hacer proyectos pedagógicos participativos.** Angle. España
- MARTÍN Molero, Francisca. (1999). **La didáctica ante el tercer milenio**. Síntesis. España
- MORÍN, Edgar, et. al. (2003) **Educar en la era planetaria**. Gedisa. España
- OKHUYSEN Morales, Carlos Enrique (1984) **Obra didáctica: Estética y género dramático.** Tesis Licenciatura (Licenciado en Literatura Dramática y Teatro) UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. México
- OTERO, C.P. (comp.) (2006) **Noam Chomsky. Sobre democracia y educación. Vol. 2.** Paidós. España.
- PANTOJA Moran, David. (2007). **Antología del pensamiento latinoamericano sobre la educación, la cultura y las universidades**. UDUAL México

- PEREYRA, Carlos. (2010) **Historia ¿Para qué?** Siglo XXI. México
- PÉREZ Gómez, Ángel. (2001) **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Morata. España
- **Plan de estudios de la licenciatura en pedagogía**. (2002) Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM. México
- PONTÓN, Claudia. (2002) **Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación.** Perfiles educativos. Año/Vol. XXIV, numero 97-98, UNAM. México
- RAMÍREZ Fierro, Del Rayo María (1994) **Simón Rodríguez y su utopía para América.** UNAM. México
- RÍOS Arroyo, Jaime (1998) **Pedagogía del Valle de Anáhuac**. Tesis Licenciatura (Licenciatura en Pedagogía) FES-Aragón UNAM. México
- RULFO, Pablo; et. al. (2002) **Regina. Y el movimiento del 68**. Edaf. España.
- TILLERÍA Pérez, Daniel (2003) **Títeres y mascaras en la educación: una alternativa para la construcción del conocimiento**. Homo Sapiens. Argentina
- TIRADO Benedí, Domingo. (1967). **Sociología de la educación**. Fernández editores. México
- TOBÓN Tobón, Sergio. (2006) **Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad.** ECOE. Colombia
- TOBÓN Tobón, Sergio. (2010). **Formación integral y competencias**. ECOE. Colombia.
- VASCONCELOS, José. (1948) **La raza cósmica**. Espasa-Calpe Mexicana. México
- WEISCHEDEL, Werner. (1985). **Filósofos entre bambalinas**. Fondo de cultura económica. México
- WERNER, Jaeger. (2001) **Paideia. Los ideales de la cultura griega**. FCE. México
- YURÉN, María Teresa (1995) **Eticidad, valores sociales y educación**. UPN. México

Recursos de Internet

- “México, primer país importador de maíz en el mundo”
- http://www.oem.com.mx/oem/notas/n2504151.htm
- BÖHM, Winfried (1992) 1.Teoría–Práctica–Poiésis o lo que estos conceptos significan originalmente. CREFAL. México
- http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/erajpani/erajpani5.pdf
- Diccionario de la Real Academia Española. www.rae.com.
- Diccionario euskera en línea
- http://www.euskaltzaindia.net/index.php?option=com_oeh&view=frontpage&Itemid=340&lang=eu
- DUSSEL, Enrique. (1999) Praxis y Poiésis. CLACSO. México
- www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/filopro/cap1.pdf
- Entrevista a Paulo Freire. El maestro esteta.
- http://www.youtube.com/watch?v=EOrsbOm_86E
- GIMENO Sacristán, José. (1999) Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna.
- http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html
- GRAMSCI, Antonio (1924) Los intelectuales y la organización de la cultura. http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/gramscia/d/gramscide0008.pdf
- Korsbaek, Leif (2009) El comunalismo: cambio de paradigma en la antropología mexicana a raíz de la globalización. UAM-X México.
- http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v22n59/v22n59a4.pdf
- Plan de Desarrollo Institucional. Facultad de Estudios Superiores Aragón. M. en I. Santamaría González, Gilberto García. México
- http://www.aragon.unam.mx/nuestra_facultad/FES/Aragon/pdf/plan2009_2013.pdf

- Modalidades de titulación, FES Aragón. (2012)
- http://www.aragon.unam.mx/oferta_educativa/licenciaturas/pedagogia/pdf/tesis.pdf
- MOTOS Teruel, Tomás (2010) Teatro imagen: expresión corporal y dramatización
- http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7431/8476
- Oferta de licenciaturas UNAM. (2011) http://www.oferta.unam.mx/
- PADRÓN, José. La neosofística y los nuevos sofismas. (2005) http://www.galeon.com/filoesp/Akademos/contexts/jp_neosf.htm
- TOBÓN Tobón, Sergio. (2007) El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéutico. ACCIÓN PEDAGÓGICA, Nº 16/Enero – Diciembre http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf

ANEXO 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

FORMATO DE OBSERVACIÓN

ESPACIO:_____FECHA:_____

UNIDAD DE CONOCIMIENTO: _____

GRUPO: _____ HORARIO DE CLASE: _____

TEMÁTICA:_____

_____

_____

_____

TEMA BISAGRA: _____

_____

_____

COMENTARIOS SOBRE LA MARCHA: _____

_____

_____

_____

_____

ANEXO 2

EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON
CÍRCULO CULTURAL CRÍTICO "TLAMATINI"

TEMA: Francachela estudiantil para la recreación dramagógica
FECHA: Abril de 2012
OBJETIVO GENERAL: Identificación y fomento de expresiones pedagógicas originarios estudiantiles en ideas escritas.

No. de sesión	Tema	Objetivos Temáticos	Técnica/Estrategia	Actividades de Enseñanza - Aprendizaje	Recursos y materiales didácticos	Duración	Evaluación
1	• (Re-) Presentación del grupo y del expositor (dramagogo).	• Conocer características personales de los alumnos.	Expositiva	• Se realizará una breve exposición de los integrantes del grupo y del dramagogo. • Cada miembro proporcionará su nombre (en voz alta), para (re-)conocer a los participantes del mismo.	• Espacio iluminado.	: 10 min.	Sin evaluación
	• Presentación del *círculo cultural crítico* y establecimiento colectivo de reglas.	• Establecer las características y metas que conforman el proyecto, así como las reglas de convivencia para la realización del mismo.	Expositiva Brainstorm	• Se expondrán los elementos que conforman la *Francachela de recreación dramagógica*. • En conjunto y mediante una lluvia de ideas, los participantes y el *dramagogo* establecerán las reglas de convivencia para la realización del proyecto.	• Espacio iluminado. • Pizarrón blanco • Marcadores para pizarrón.	: 10 min.	Sin evaluación

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON
CÍRCULO CULTURAL CRÍTICO "TLAMATINI"

• Actividad 1: Teatro Eststua	• Identificar ideas pedagógicas entre los miembros del grupo conforme a los enunciados "estudiar es..." o "escribir en la carrera de pedagogia es...".	Expositiva Técnica dinámica "Teatro Estatua"	• Se darán a conocer las instrucciones de la dramatización. • Se elaborarán "hojas de expresión", donde los alumnos (incluyendo los *actores*) redactarán una idea de índole pedagógica que les haya llamado la atención.	• Hojas de expresión. • Plumas y lápices.	: 25 min.	Examen colectivo de ideas pedagógicas o no pedagógicas
• Actividad 2: Teatro Fórum.	• Fomentar las expresiones pedagógicas en la actividad anterior.	Expositiva Técnica dinámica "Ejercicio de máscaras y rituales"	• Se recuperan las ideas de la actividad anterior y se escriben. • Se les pedirá a los alumnos "imitar al maestro". • Se re-escriben las ideas obtenidas.	• Pizarrón blanco • Marcadores para pizarrón. • Hojas blancas • Plumas y lápices.	: 20 min.	Examen colectivo de ideas pedagógicas o no pedagógicas Participación individual y grupal
• Cierre de sesión.	• Afirmar los contenidos vistos en la sesión y comprender que en toda decisión existen diversos factores que intervienen para la misma.	Reflexiva	• Para finalizar se expondrán comentarios finales y conclusiones de la sesión.	• Pizarrón blanco. • Marcadores para pizarrón.	05 min	

□