



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

***MEMORIA Y ESTÉTICA: APROXIMACIONES A LA PRÁCTICA DOCENTE***

Tesis que para optar por el Grado de Doctora en Pedagogía

Presenta

***Mtra. María del Rosario Castañeda Reyes***

Comité Tutorial

**Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty (Tutora)**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

**Dra. Mariflor Aguilar Rivero (Co-tutora)**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras

**Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos (Co-tutora)**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN

**Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos (Co-tutora)**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

**Dra. Patricia de Guadalupe Mar Velasco (Sinodal)**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Cd. de México, junio de 2017.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.



A mis muertos,  
memoria de mi presente que me ayudan a comprenderme con los vivos, acompañarme con  
ellos para potenciar nuestro porvenir.

### AGRADECIMIENTOS

Entre los hilos que implican la trama para ingresar, permanecer y lograr el objetivo del programa del doctorado en pedagogía y en la UNAM, se conjugaron continuidad, discontinuidad, simultaneidad, irrupción... en los encuentros y relaciones con personas fundamentales, que trataré de no omitir en estos agradecimientos.

**La** llamada telefónica de la Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty, mi tutora, para plantearme algunas dudas sobre el proyecto inicial, su confianza y disponibilidad de tiempo durante el trayecto de la investigación y la escritura, y aún más, su doble mirada, hacia mí en nuestros encuentros y hacia el psicoanálisis para complementar la perspectiva analítica, han sido de gran trascendencia no sólo para la investigación, sino para mi práctica profesional y de existencia. **El** estudio sistemático sobre la hermenéutica de Gadamer realizado por la Dra. Mariflor Aguilar Rivero y puesto a mi disposición, así como sus preguntas, preguntas verdaderas en el entendido de ampliar los horizontes, en la intención de conocer, ha sido invaluable. Y no se diga la invitación a participar en sus seminarios que me ayudaron a destrabar partes de la escritura. **La** lectura atenta, el tiempo compartido en su seminario y las sesiones destinadas a precisar sus observaciones de la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos, han sido de gran valía. Y desde luego que las coordenadas en las que confluyó para contribuir a mis retos intelectuales, estarán presentes en mis andares por la academia. **El** acompañamiento en los coloquios, la escucha atenta, los comentarios y sugerencias de la Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos; nuestros diversos encuentros en los pasillos de la Facultad y otros espacios académicos, sus invitaciones a seminarios que permitieron pensar, re-pensar y contribuir a la consistencia de la mirada teórica, para afinar el objeto de estudio, fueron de gran valía. **Las** observaciones de la Dra. Patricia de Guadalupe Mar Velasco en la etapa final de la escritura de la tesis, me permitieron mirar lo que no es obvio y por lo tanto hay que mencionar: gracias por su ayuda. **Así**, a este comité con estilos de acompañamiento diferente pero que convergió en la apertura, confianza, responsabilidad y rigor académico, le reitero mi gratitud.

Las licenciadas Arlene Ayala y Rosalinda Querol, quienes durante el programa facilitaron los trámites administrativos y en todo momento me orientaron oportunamente al respecto, no pueden estar exentas de mi reconocimiento. De igual forma expreso mi gratitud a la Dra. Laura Echavarría Canto, por su cuidado, atención académica, los tiempos compartidos juntas y los proyectos realizados, así como los que están en puerta.

Agradezco a quienes en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en el planteamiento de sus reglamentos, previeron las posibilidades de que las investigaciones que ahí se realizan como una de las tareas centrales, puedan estar vinculadas a programas externos, como ésta, la cual se dividió y reportó en etapas (2012-2015 y 2015-2017) para complementarla, ahora como tesis. Cabe aclarar que su desarrollo y requerimientos desbordó los tiempos de la jornada institucional.

Y como esta investigación utilizó fuentes diversas para la obtención de materiales y la participación en espacios de escucha y diálogo, es importante mi gratitud para con: Pedro Enrique García Ruiz, José Luis Barrios Lara, Manuel Hernández, Susana Bercovich, María Icela Nava Soria (mi hermana), Mario Permansu Pingarrón, Bruno Bert, Mariana Bernárdez, Carlos Corona, Martín Zapata y Antonio Vega/Ana Graham (PorPiedadTeatro).

## RESUMEN

La investigación discutió el supuesto de que la práctica docente tiene una dimensión estética que puede ser aprehendida a través de la afección manifiesta en huellas mnémicas que permiten elaborar recuerdos, y que algunas obras artísticas permiten visibilizar tal dimensión.

La pesquisa tuvo como centro la pregunta: ¿qué recuerdan los docentes de su relación con sus profesores a su paso por la escuela en sus distintos niveles? Y dos preguntas secundarias: ¿qué características presentan estos recuerdos para ser considerados como parte de la dimensión estética de la práctica docente? y esta dimensión estética de la práctica docente ¿cómo es expuesta/pensada en algunas obras artísticas?

La investigación tuvo tres propósitos: Identificar los recuerdos de los docentes en su relación con sus profesores como parte de la dimensión estética de la práctica docente. Reflexionar sobre la relación de la dimensión estética de la práctica docente con algunas obras artísticas como formas de re-presentarla. Y, explorar las posibilidades de resignificación de esta dimensión estética de la práctica docente a partir del recuerdo y la re-presentación en las obras artísticas.

La construcción metodológica en la primera parte de su plano teórico ontológico/óntico consideró un aparato conceptual reelaborado a partir de Paul Ricoeur, Maurice Halbwachs y Jacques Rancière. En el plano teórico epistémico se trabajó con parte del aparato conceptual aportado por la hermenéutica de Gadamer. Los planos ontológicos/óntico y epistémicos con los autores de base, se complementaron con algunos diálogos de Platón, conceptos de Spinoza y de Kant. La referencia empírica se elaboró en dos etapas. La primera consideró los análisis dos obras cinematográficas y tres de teatro, de base. En la segunda etapa fue útil la realización de entrevistas a ocho docentes, uno de cada nivel de escolaridad: desde preescolar hasta posgrado.

Para el análisis e interpretación de los hallazgos de la investigación fue útil la consideración de herramientas teóricas del psicoanálisis, básicamente de algunas elaboraciones de Freud, Ferenczi y Lacan. En la investigación se encontró que lo que se recuerda de los profesores, en el marco social de la práctica docente, es la palabra. Y se elabora el recuerdo con la palabra. En orden de aparición sigue el cuerpo, las prácticas “didácticas”, los objetos y los espacios. Atención especial merece que se recuerda el trato, la actitud, es decir, el plano axiológico, lo valoral del profesor. También se encontró que las condiciones familiares que vivió el docente en su escolarización, desplazan en gran medida la posibilidad de huellas mnémicas en el marco social de la práctica docente de sus profesores.

## Summary

The research discussed the assumption that the teaching practice has an aesthetic dimension that can be apprehended through the condition manifested in mnesic traces that allow to elaborate memories, and that some artistic works allow to visualize such dimension.

The research had as its center the question: what is reminiscent of the teachers of their relationship with their teachers to its passage by the school in its different levels? And two questions secondary: what characteristics these memories to be considered as part of the aesthetic dimension of the teaching practice? And this aesthetic dimension of the teaching practice how is exposed/intended in some artistic works?

The investigation had three purposes: to identify the memories of the teachers in their relationship with their teachers as part of the aesthetic dimension of the teaching practice. Reflecting on the relationship of the aesthetic dimension of the teaching practice with some artistic works such as forms of re-submission. And explore the possibilities of redefinition of this aesthetic dimension of the teaching practice from memory and the re-presentation in the artistic works.

The construction methodology in the first part of its theoretical ontological/ontic considered a conceptual apparatus rewritten from Paul Ricoeur, Maurice Halbwachs and Jacques Rancière. At the theoretical level epistemic worked with part of the conceptual apparatus provided by the hermeneutics of Gadamer. The planes ontological/ontic and epistemic with the authors of basis, were supplemented with some dialogs of Plato, concepts of Spinoza and Kant. The empirical reference was developed in two stages. The first considered the analysis two cinematographic works and three theater, base. In the second stage was useful interviews to eight teachers, one of each level of schooling - from pre-school to graduate.

For the analysis and interpretation of the findings of the investigation was useful consideration of tools theoretical psychoanalysis, basically of some elaborations of Freud, Ferenczi and Lacan. In the investigation it was found that what to be reminded of the teachers, in the social framework of the teaching practice, is the word. And draws the memory with the word. In order of appearance follows the body, the practices of "teaching", objects and spaces. Special attention deserves to be recalled the treatment, attitude, that is to say, the plane axiological, what values of professor. It was also found that family conditions who lived the teacher in their schooling, move to a large extent the possibility of mnesic traces in the social framework of the teaching practice of their teachers.

## Índice

Introducción.....	9
Capítulo 1. Diseño de la investigación/15	
1.1. El objeto de estudio: Memoria, estética y práctica docente .....	16
1.2. Preguntas y propósitos de la investigación .....	18
1.3. Algunas investigaciones precedentes .....	20
1.4. El plano axiológico de la investigación .....	25
1.5. Aparato conceptual .....	29
1.5.1. Plano ontológico/óntico: memoria, estética y práctica docente .....	33
1.5.2. Plano epistémico: tradición, horizonte, alteridad y diálogo .....	45
1.6. Diseño del trabajo de campo .....	51
1.6.1. Sobre lo metodológico .....	52
1.6.2. El trabajo con cinco obras de arte .....	54
1.6.3. El trabajo con entrevistas .....	56
Capítulo 2. Memoria y arte/69	
2.1. Escuela: arte y memoria .....	71
2.2. <i>La revolución de los alcatraces</i> y el lenguaje .....	78
2.3. <i>El siniestro plan de Vintila Radulezcu</i> : lenguaje y transferencia .....	86
2.4. Entre la perversión y la transgresión: la sexualidad en <i>23.344</i> .....	98
2.5. <i>Las sufragistas</i> : objetos y prácticas .....	107
2.6. <i>La charca inútil</i> o las posibilidades de la invocación .....	115
Capítulo 3. Memoria y lenguaje/124	
3.1. Nombrar para recordar .....	126
3.2. Lenguaje y aficción: posibilidades de la <i>epiméleia</i> .....	131
3.3. Lenguaje y contenido disciplinar .....	143
3.4. Lenguaje: defensa e interpelación .....	156
3.5. Silencio y escucha .....	170
3.6. Memoria y psicoanálisis: sobre las transferencias .....	176
Capítulo 4. Memoria y práctica docente/196	
4.1. Cuerpo en entrecruzamientos: técnica, <i>téchnē</i> y <i>areté</i> .....	198
4.2. Práctica de la práctica: entre técnica, <i>téchnē</i> y <i>areté</i> .....	206



4.3. Objetos y cosas en la práctica docente: sus estatutos .....	215
4.4. Espacios y lugares: la práctica docente entre bordes .....	225
Consideraciones finales/234	
1. Las obras artísticas y la práctica docente .....	234
2. La práctica docente y su dimensión estética .....	240
3. Cierre y apertura .....	242
Fuentes consultadas .....	245
Anexos .....	261

## Introducción

La innovación y transformación de la práctica que impacten favorablemente a los alumnos, independientemente del nivel de escolaridad del que se trate, es una de las preocupaciones y exigencias para con los docentes. De tal suerte que hay investigaciones tanto en el campo de la didáctica como en el de la pedagogía, entre otros, que ayudan a organizar tipificaciones sobre las prácticas. Un gran número de las metodologías construidas remiten al presente, al dándose, por el tipo de objeto que se requiere aprehender/conocer. También los fundamentos teóricos se alimentan básicamente de perspectivas normativas muy cercanas a los planteamientos políticos en materia educativa en turno, y de investigaciones inscritas en líneas teóricas prescriptivas.

Ante esta forma reiterada de investigar la práctica docente y sin apartarme de la exigencia del impacto, pero en la intención de arriesgar la mirada, me pregunté sobre las posibilidades de abordar la indagación de otra manera. Parece que el impacto no solamente tendría que pensarse desde el presente en el que se muestra la práctica docente; da para pensarse en términos de afectación, y ésta potencia pensar desde la memoria. La afectación tampoco tendría que interpretarse en términos binarios y antagónicos de relación positivo negativo: las buenas *versus* las malas prácticas docentes.

La intención de mirar a la práctica docente en un desplazamiento de ángulo ofreció problemas de cómo hacerlo, de cómo realizar los primeros trazos de la indagatoria. Y sin que necesariamente el orden en que ahora se exponen las ideas, haya sido el orden de tales trazos, diré que mi hábito como espectadora de distintas obras literarias, teatrales, cinematográficas, musicales y plásticas/visuales/escénicas, básicamente, constituyó un elemento fundamental. Fue la oportunidad de elaborar un espacio para colocar lo encontrado.

Es así como esa parte de mi capital cultural, la relación con las expresiones artísticas, constituyó uno de los primeros trabajos de sistematización y análisis. Y atrás de ello la inquietud alimentada en años de realizar un trabajo formal, de visibilizar el amplio campo

que ofrecen las obras artísticas, el arte como dispositivo, para mostrar que mucho puede aportar a pensar la educación como práctica, y específicamente la práctica docente sin restricciones. Y es que las obras artísticas no ofrecen concesión a ninguno de los constituyentes de la práctica docente, y me parece, su mirada en tanto educación, es abierta.

Esta historicidad, como parte de mis antecedentes, confluyó con un comité tutorial que en su acompañamiento contribuyó tanto al diseño de la investigación como a la posibilidad de participar en espacios diversos que ayudaran a afinar la mirada, la perspectiva analítica interpretativa del transcurso de la investigación. De ahí que en lo sucesivo ponderaré la escritura en la tercera persona del plural, sin que con ello no asuma la responsabilidad de la tesis que sustento.

El plantear que la práctica docente tiene una dimensión estética que se expresa en la elaboración de los recuerdos y que algunas obras artísticas la re-presentan, la visibilizan, nos llevó a repensar la noción de estética. Dicha noción a la que llegamos a través de un recorrido que para nada fue directo, y que si bien consideró básicamente al filósofo francés Jacques Rancière, no obvió sus concepciones primarias con los griegos como *aisthesis*, ni la de quien elabora la palabra como teoría de la sensibilidad, que fue Baumgarten en el siglo XVIII.

Rancière, a partir de los desarrollos de la estética trascendental de Kant, quien no estaba alejado de Spinoza, va a realizar una nueva síntesis y crítica de la noción de estética que fue muy útil para esta investigación. Al ser reelaborada como un régimen de visibilidad e inteligibilidad del arte, pero inscrita en una reconfiguración de las categorías de la experiencia sensible y de su interpretación, a partir de este recorrido con el filósofo francés, nos ayudamos para pensar en una primera articulación: memoria, arte y estética.

Y es que ya en sí una obra artística también es parte de una experiencia sensible, de su interpretación que tiene las posibilidades de crear otras experiencias sensibles en cuanto al carácter de ocasionalidad que tiene el arte, esto último lo ha escrito Gadamer. Y si hay esta

potencialidad en la obra, entonces son pertinentes las preguntas: ¿qué mira el hacedor, el artista, cuando mira a la escuela y al docente?, ¿cómo lo mira y para qué o por qué así?

Rancière ha escrito que lo real debe ser ficcionalizado para ser pensado. Si entendemos lo real como aquello que irrumpe, y que con dificultades logramos re-presentar, una posibilidad es recurrir a la memoria, tanto a la colectiva como a la individual y en sus marcos sociales. Y ahora la pregunta, en función de lo que nos interesó, es: ¿qué recuerdan los docentes de sus profesores a su paso por la escuela en sus distintos niveles?

Y es que en la tesis que presentamos expondremos que la dimensión estética de la práctica docente está constituida por recuerdos que son elaborados por huellas mnémicas, éstas como afectación/afección, que al inscribirse como marcas, ya están en un estatuto axiológico, ya tienen un valor que puede o no aparecer de manera consciente o inconsciente, por efecto de la transferencia, por ejemplo. Y entonces no es una axiología pensada desde la prevalencia de una moral convencional. De ahí que otro fundamento de relevancia fue el psicoanálisis a partir de Freud y Lacan.

El análisis e interpretación para argumentar la tesis que sustentamos está organizado en función de los hallazgos de la investigación. Sin embargo, en el capítulo uno presentamos las coordenadas de la investigación, dejamos claro que el aparato conceptual óptico y epistémico, de primer orden, está en función de algunos planteamientos de Rancière, Ricœur, Halbwachs, Platón, Bachelard, Gadamer y Freud. De igual manera señalamos nuestra postura sobre lo metodológico que no se piensa sólo en función del trabajo de campo. Aprovechamos la aclaración para explicar cómo se elaboró la referencia empírica. El capítulo también incluye la precisión de las preguntas, propósitos, algunas investigaciones antecedentes y nuestra postura sobre el valor de la investigación. Estas coordenadas son los elementos fundamentales que precisan y acotan el objeto de estudio.

Los capítulos dos, tres y cuatro están organizados en función de la referencia empírica y la articulación de las preguntas y hallazgos de la investigación. Es así como en el capítulo dos atendimos las preguntas: ¿qué mira el hacedor, el artista, cuando en sus obras visibiliza a la

escuela, al docente?, ¿cómo lo mira, por qué así?, con un primer esbozo de cómo la escuela y el docente han sido tema central de varias obras en la mayoría de los ámbitos del arte. Trabajamos la articulación de arte y memoria con ayuda de la teoría del instante poético de Bachelard, que tiene algunos encuentros con la del instante de la existencia de Gadamer. También estudiamos dos obras cinematográficas y tres de teatro que no tienen como tema central ni a la escuela ni al docente, y que sólo a través de la memoria, y en uno o dos minutos, alguno de los personajes recuerda, en el marco social de la práctica docente.

*La revolución de los alcatraces*, documental cinematográfico y *El siniestro plan de Vintila Radulezcu*, obra de teatro, son las primeras obras de análisis donde se recuerda la palabra, el habla del maestro. En *23.344*, obra de teatro, se recuerda la sexualidad. En *Las sufragistas*, documental cinematográfico, se recuerdan objetos y prácticas. Y por último, en *La charca inútil*, obra de teatro, a través de la palabra y en momentos difíciles de la existencia, se invoca al profesor que se tuvo alguna vez.

Con el análisis del capítulo dos, se elaboraron entrevistas a 8 docentes de todos los niveles de escolaridad, y lo encontrado en la nueva referencia empírica. ayudó a la discusión de la siguiente pregunta: ¿qué recuerda el docente de sus profesores a lo largo de su escolaridad? Es así que en los capítulos tres y cuatros discutimos sobre esta pregunta y reafirmamos la anterior, es decir, sobre los constituyentes de la práctica docente, su configuración, y desplazamientos/entrecruzamientos tanto de estatutos como entre técnica, *téchnē* y *areté*.

De tal manera que el capítulo tres está dedicado a exponer la relación entre memoria y lenguaje, en la doble presencia de éste. Se recuerda a través de la palabra y se recuerda la palabra. La configuración de la palabra como contenido de la huella mnémica apareció en el siguiente orden: el nombre del profesor; los cuidados y previsión en tanto proyecto, próximo a la *epiméleia*; el contenido disciplinar; la defensa e interpelación; el silencio y la escucha; y, por último, la repetición en términos de transferencia.

El cuarto capítulo, en continuidad con la discusión de la pregunta ya señalada, centró su atención en los constituyentes de la práctica docente y esos

desplazamientos/entrecruzamientos tanto de estatutos de tales constituyentes como de la manera de pensar la práctica en términos de técnica, *téchnē* y *areté*. De tal suerte que el primer apartado está dedicado al cuerpo recordado. El segundo a las prácticas recordadas como tal. El tercero a los objetos/cosas en tanto materiales que el profesor prevé para la enseñanza/aprendizaje. Y el último apartado a los espacios/lugares que desbordan el salón de clase, pero que son fundamentales en la práctica docente.

La tesis cierra con una parte que llamamos Consideraciones finales, la cual está organizada en tres apartados. En el primero se reitera, a partir de los hallazgos, las relaciones entre arte, memoria, estética y práctica docente. En el segundo se muestran las relaciones que visibilizan las obras de arte y se encontraron en las entrevistas. Se realizan notas que contribuyan a planteamientos teóricos en el campo de la práctica docente como estudio en la investigación en educación. El último apartado apunta sobre las posibilidades de continuidad de investigaciones que abreen de los hilos de la presente.

\*\*\*

A pesar de que al interior de la exposición de la tesis se precisan algunas de las decisiones fundamentales para su desarrollo, no es vano realizar algunas aclaraciones que consideramos de relevancia.

La escritura tanto capitular como de cada apartado se pensó para su lectura independiente, aunque articulada con las partes fundamentales de la tesis. En este sentido encontrarán en su lectura que se reitera el uso de la referencia empírica, pero con otros fines analítico/interpretativos. En algunos casos fue posible realizar paráfrasis de la misma, y en otros no, por lo tanto hay extensas citas textuales de la referencia empírica.

El uso de citas textuales sobre la referencia teórica, fue otra de las decisiones, aunque fueran extensas. En este caso se atendió a un criterio de literalidad que vigilará las interpretaciones de la misma, así como la pertinencia del análisis en la articulación elaborada. En el caso de las citas textuales en francés, que también son extensas, se optó por no traducir y trabajar directamente el análisis con mínimas paráfrasis.

El aparato conceptual consideró autores en sus fuentes primarias, sin embargo la utilización de fuentes secundarias ayudó a la lectura directa de los autores de base, para hacer nuestro propio trabajo analítico interpretativo. De tal manera que aparecen ambos tipos de fuentes a lo largo de toda la tesis.

Los autores de las fuentes primarias del que utilizamos parte de su aparato conceptual, pueden tener posturas contrarias frente a los campos de estudio que aquí aprovechamos. Sin embargo, estas posturas, ante nuestra problematización son útiles a partir de la elaboración realizada. Tenemos claro que el psicoanálisis de Freud con sus desarrollos teóricos sobre el inconsciente se aparta de la filosofía que desde luego prepondera lo consciente, la razón, la voluntad. Sin embargo, al trabajar a partir de la estética, el arte y la memoria, posibilita la pertinente inclusión de ambas posturas. Y que han sido de interés tanto del psicoanálisis como de la filosofía, con sus diferencias y matices.

Por último, en algunos partes escribimos obra de arte, obras artísticas, expresiones artísticas, sin que necesariamente sean sinónimos, pero en esta investigación no requeríamos participar en la discusión teórica que implica el campo del arte.

Y con la finalidad de contribuir al campo de estudio de la práctica docente, dejamos a sus consideraciones esta posibilidad analítica interpretativa...

Las doctoras y yo, Rosario.

## Capítulo 1

### Diseño de la investigación

Al preguntarnos sobre cómo indagar la práctica docente sin considerar solamente las observaciones en el dándose, las teorías prescriptivas o el aparato normativo que apunta a la eficacia y efectividad, fue necesario pensar y prever rutas para tal pesquisa. Entonces este capítulo tiene la intención de ubicar los elementos orientadores de la investigación realizada, de ahí que en la exposición de los subsecuentes, necesariamente nos estaremos remitiendo a éste, ya sea para continuar en la misma línea expositiva o para efectuar los ajustes que en la misma escritura surgieron.

A pesar de que en el primer apartado pretendemos demarcar el objeto de estudio, todo el capítulo estará remitiendo a él: la dimensión estética de la práctica docente construida a través de la memoria. A partir de esta demarcación, en el segundo apartado señalamos las preguntas y los propósitos de la investigación.

El plano axiológico de la investigación es un apartado que tiene como antecedente el que hace referencia a algunas investigaciones que, de cierta manera, tocan alguno de los elementos del objeto de estudio de ésta. Consideramos este orden porque nos permite pensar las posibilidades de contribución al campo de la educación y, concretamente, a las prácticas y formación docente, a partir de la tesis que sustentamos.

A pesar de que esta investigación centra su análisis en las referencias empíricas, de todas formas fue necesario realizar un trabajo previo de carácter conceptual<sup>1</sup> que permitiera ubicar nociones, expropiarlas, apropiarlas, re-direccionar, ajustar, “regresar” a sus significados, modificarlos o sumarles otros para su pertinencia en la interpretación de

---

<sup>1</sup> Es útil advertir que los conceptos van surgiendo en problematizaciones que están situadas en campos disciplinares, sin embargo desbordan tales campos, y también pueden ser utilizados a partir de un tramo de su elaboración para su reelaboración como herramienta analítica (categoría) para otra problematización. En esta investigación se intentó vigilar epistémicamente las genealogías, en tanto tramos, de estas herramientas de trabajo.



nuestras referencias.<sup>2</sup> De ahí que incluimos un apartado, no exhaustivo, sobre el aparato conceptual óntico y epistémico que constituyó la herramienta del trabajo interpretativo.

El último apartado del capítulo está dedicado a exponer el diseño del trabajo de campo. En él dividimos la exposición en tres partes. En la primera aclaramos cómo entendemos lo metodológico, y sobre todo explicamos nuestra construcción. La segunda parte está dedicada a explicar la primera fase del trabajo de campo, que fue la selección y análisis de las obras artísticas utilizadas en la investigación. Por último, cerramos con la exposición del trabajo con las entrevistas que realizamos a los docentes que participaron en la investigación.

### **1.1. El objeto de estudio: Memoria, estética y práctica docente<sup>3</sup>**

Las investigaciones sobre los docentes constituyen un amplio campo en el que se incluyen distintas perspectivas teórico ontológicas, teórico epistemológicas y construcciones metodológicas que aportan miradas para su comprensión en algún sub-campo, léase políticas, reformas, prácticas, formación, sólo por citar algunos. En la presente investigación interesó la articulación de las prácticas con la memoria.

La articulación entre práctica y memoria, en sí el recuerdo, llevó, en esta investigación, a la estética. Veamos cómo lo hemos pensado. Si bien es cierto que lo que hace el docente en los salones de clase ha sido interés de la investigación, sobre todo de corte etnográfico, a partir de un dándose, de un presente continuo, vale la pena recortar y preguntar, qué de lo

---

<sup>2</sup> Una forma de fundamentar esta postura es a partir de lo que dice Villegas: "Reelaborar implica un trabajo de expropiación y *apropiación* de los discursos. Un procedimiento de lectura en donde se dice que lo que dicen los demás es justo lo contrario de lo que quieren decir, lo cual implica también ironías, paradojas, producción de oposiciones, distinciones conceptuales nuevas, etcétera. Ponemos el ejemplo de Rancière que escandaliza las cosas de la filosofía política al decir que todo lo que entiende ésta por "política", no lo es. Para ello intenta ir de nuevo a los clásicos y dotar de un sentido afirmativo a dicha palabra. Este trabajo de lectura de recuperación de los clásicos es también un procedimiento. La retórica clásica le dio el nombre de *invetio*, encontrar qué decir, cómo decir cosas nuevas con las palabras que tenemos." Cfr. Villegas, Armando, *La propiedad de las palabras. Ensayo de retórica, filosofía y política*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor, 2014, pp. 17-18.

<sup>3</sup> Agradecemos los comentarios de Claudia Pontón porque ayudaron a precisar y dejar claro el centro de la investigación: la práctica docente. Y también para ajustar el título de la tesis.

que hace el profesor en el salón de clase es materia para elaborar recuerdos. Y en esta medida para construir significados o resignificarse, en una palabra para contribuir a nuestra subjetividad siempre abierta.

Las primeras tareas de la investigación llevaron a preguntar indistintamente qué se recuerda de nuestro paso por la escuela y específicamente de lo que hacían los profesores. Los comentarios que escuchamos no se quedaron en clasificar a los profesores en buenos y malos y en los deslindes entre el ámbito de lo que identifica la escolarización (contenidos programáticos, exámenes, tareas, calificaciones, horarios, etc.) con el área de la afectación, éstos fueron difíciles de percibir, con excepción de recordar contenidos programáticos específicos. Paradójicamente hubo quienes, ante profesores que los ignoraron, o que fueron insidiosos hacia algún ámbito del alumno, hoy los recuerdan como parte de algunas acciones en lo que consideran ~~hacen~~” su vida y el significado que le otorgan a la misma. En una palabra, creen que sus profesores los ~~marcaron~~”<sup>4</sup> o que por lo menos la acción que en ese momento realizaron, fue fundamental en ese pasado para un futuro que se significa y resignifica en este presente.

Si a cualquier persona le ~~marcó~~” alguna situación que recuerda vivió con su profesor en algún grado de su escolarización, y considera que ello contribuye a su visión y acción en el mundo, entonces los docentes también podrían estar ~~marcados~~” por la relación que tuvieron con sus profesores en su vida escolar. Valdría la pena indagar la elaboración de sus recuerdos por las implicaciones que esto tiene en el ámbito de sus prácticas en su presente.

Una acepción inmediata de cómo entender ~~marca, marcar, marcado~~” nos llevaría a la intención de profundidad tanto por quien la realiza como por quien es el sujeto marcado. En el ámbito de la subjetividad, la marca parece significarse y resignificarse en la elaboración del recuerdo. De ahí que el Diccionario de la Real Academia Española, de sus 23

---

<sup>4</sup> En conferencia magistral Mario Rueda (2014) dijo que los maestros nos marcan con la disciplina que enseñan, y en función de ello se influye para elegir o no una carrera. Aquí matizamos al pensar que los maestros son una de varias posibilidades de influencia, sobre todo por los márgenes de movilidad de nuestras subjetividades. En *4to. Encuentro Politécnico de Formación y Profesionalización Docente* que se realizó en el Instituto Politécnico Nacional, Unidad Zacatenco, cd. de México los días 4 y 5 de noviembre de 2014.

acepciones, la número 5 nos remita a la huella de índole moral, marcar es: –Actuar sobre alguien o algo imponiéndole carácter o dejándole huella moral.”<sup>5</sup>

Sin embargo, en el transcurso de la investigación, se observó que los recuerdos no funcionan como almacén, y esta huella moral a la que alude el RAE presenta desplazamientos que permiten, desde un presente, significar y resignificar la relación que el docente tiene con sus actuales alumnos y que desborda el ámbito de lo moral, de ahí que optamos por incluir una perspectiva estética.

La mirada interpretativa con y desde la estética, en debate al interior tanto de la filosofía como del arte, tocará las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas. Se trata de pensar al arte como un régimen de identificación de lo sensible y a la estética como un régimen de configuración de lo sensible. A partir de ambas líneas de trabajo se encuentra nuestra mirada estética. Y en ellas vemos la posibilidad de confluir práctica docente y obra de arte en función de la elaboración de los recuerdos. Éstos se elaboran a partir de huellas mnémicas/afecciones. El análisis e interpretación de tales huellas mnémicas nos permitirá argumentar esta dimensión estética de la práctica docente que se han identificado y visibilizado en algunas obras de arte.

Es entonces que desde la memoria y la estética, pensadas en esta relación, como podríamos construir una interpretación de una singularidad: los docentes entrevistados y las obras artísticas seleccionadas para el estudio, con miras a esbozar una generalidad: el aparecer y acontecer de la práctica docente.

## **1.2. Preguntas y propósitos de la investigación**

Si durante la investigación se fue construyendo a la estética como vínculo entre la práctica docente y la obra de arte, pero a través de la elaboración de los recuerdos, fue necesario

---

<sup>5</sup> <http://lema.rae.es/drae/?val=marca>, consulta: septiembre 2014.

hacer ajustes a las preguntas de investigación iniciales, hasta centrar nuestra pesquisa en la siguiente:

- ¿Qué recuerdan los docentes de su relación con sus profesores a su paso por la escuela en sus distintos niveles?

Y pese a los riesgos por los desbordes que toda caracterización supone, se plantearon dos preguntas secundarias como brújulas para acotar la indagación y abrir la discusión sobre las tesis que a lo largo de la estructura capitular sustentamos. Tales preguntas son:

- ¿Qué características presentan estos recuerdos para ser considerados como parte de la dimensión estética de la práctica docente?
- Esta dimensión estética de la práctica docente ¿cómo es expuesta/pensada en algunas obras artísticas?

En correspondencia con las preguntas, los propósitos de la investigación fueron los siguientes:

- Identificar los recuerdos de los docentes en su relación con sus profesores como parte de la dimensión estética de la práctica docente.
- Reflexionar sobre la relación de la dimensión estética de la práctica docente con algunas obras artísticas como formas de re-presentarla.
- Explorar las posibilidades de resignificación de esta dimensión estética de la práctica docente a partir del recuerdo y la re-presentación en las obras artísticas.

Las preguntas y los propósitos que hemos enunciado estarán guiando la exposición e interpretación de los capítulos dos centrado en las obras de arte seleccionadas como parte de la referencia empírica , tres y cuatro dedicados a las referencias empíricas construidas a partir de las entrevistas realizadas a los docentes y su articulación con las obras seleccionadas y la interpretación a partir de las herramientas teórico ontológicas/ónticas y

epistémicas.<sup>6</sup> En el apartado de consideraciones finales volveremos a recapitular y, sobre todo, argumentar nuestra tesis.

### 1.3. Algunas investigaciones precedentes

El propósito de este apartado es hacer referencia, de forma general, a cinco trabajos<sup>7</sup> que consideramos han puesto la mirada sobre los docentes y a partir de alguno de los elementos de ésta. Dichos elementos son: afectividad, emociones, memoria, arte y estética como parte de las prácticas y la formación. Nos interesa hacer notar las preocupaciones semejantes y, sobre todo, fundamentar las posibilidades de contribución al campo a partir de esta investigación.

Advertimos que desde una mirada hermenéutica, no hacer un corte temporal ni regional sobre las investigaciones que vamos a referir, no altera la fundamentación de ésta, en lo que respecta al presente apartado. Las razones son el tipo de estudio y las unidades a partir de las que se elabora el recuerdo, según lo que hasta ahora hemos encontrado.

El primer trabajo que nos interesa citar es el de George Steiner porque a través de la lectura de obras clásicas que van desde la narrativa que considera novelas, biografías,

---

<sup>6</sup> Optamos por pensar en lo epistémico y no en lo epistemológico gracias a los comentarios de Claudia Pontón quien hace esa distinción que nos parece pertinente. Lo epistémico lo entendemos como los ajustes que realizamos tanto a las categorías, herramientas para el análisis, como a las lógicas de intelección y marcos desde donde las expropiamos y al cómo, en una nueva apropiación, contribuyen a otra sistematización, claro, sin desconocer las fuentes más próximas.

<sup>7</sup> El plan de escritura de este apartado consideraba una organización en tres grupos de investigaciones que se leyeron en su presentación de tesis, ponencias, artículos y libros. Estos grupos eran: 1) Las preocupaciones por el ámbito afectivo, emotivo del docente, desde la psicología, la antropología, la sociología, los estudios culturales. Incluso las relaciones con la memoria, la historia, sus biografías, que les llevaron a optar por el magisterio. 2) Los ensayos y estudios que nos remiten a las grandes relaciones académicas afectivas/efectivas que los docentes fueron construyendo con sus alumnos y como éstos se hicieron docentes, en algunos casos en una doble relación: la sentimental y la académica; en otros sólo la académica. 3) Las que plantean las prácticas y la formación, no situada en el docente como tal, pero vinculadas al valor del arte y la estética como formas de representación y de creación del sujeto. Optamos por un reacomodo y, sobre todo selección de considerar sólo cinco referencias en la medida que nos permitan un diálogo con esta investigación y, básicamente en los capítulos tres y cuatro de la presente tesis, así como en las consideraciones finales. De todas formas, en el desarrollo argumentativo de la tesis se dialoga con otras investigaciones.

autobiografías, principalmente; así como poemas épicos y líricos, incluso estudios de obras literarias, todo lo que Gadamer llamará las artes de la lingüística, y la reflexión de su experiencia –de medio siglo dedicado a la enseñanza en numerosos países y sistemas de estudios superiores”, bosqueja tres tipos de relaciones de maestros y sus discípulos:

–Hay Maestros [sic] que han destruido a sus discípulos psicológicamente y, en algunos raros casos, físicamente. Han quebrantado su espíritu, han consumido sus esperanzas, se han aprovechado de su dependencia y de su individualidad. El ámbito del alma tiene vampiros. Como contrapunto, ha habido discípulos, pupilos y aprendices que han tergiversado, traicionado y destruido a sus Maestros [sic]. Una vez más, este drama posee atributos tanto mentales como físicos. Recién elegido rector, un Wagner triunfante desdeñará al moribundo Fausto, antaño su *magister*. La tercera categoría es la del intercambio: el *eros* de la mutua confianza e incluso amor («el discípulo amado» de la Última Cena). En un proceso de interrelación, de ósmosis, el Maestro [sic] aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad<sup>8</sup> en el sentido más elevado de la palabra. Puede incluir tanto la clarividencia como la sinrazón del amor. Consideremos a Alcibíades y Sócrates, a Eloísa y Abelardo, a Arendt y Heidegger. Hay discípulos que se han sentido incapaces de sobrevivir a sus Maestros [sic].”<sup>9</sup>

El trabajo de Steiner centra su atención en la educación superior escolarizada, por un lado, y en los documentos que dan testimonio, referencia de filósofos y literatos, principalmente, personajes fácilmente identificables para quienes conocen estos campos disciplinarios.

---

<sup>8</sup> John Reeder nos dice en su estudio preliminar a los *Ensayos Filosóficos* de Adam Smith, que éste, hasta el final de su vida mantuvo su entusiasmo por la lengua griega y la filosofía estoica y conservaba un ejemplar universitario del *Encheiridion* de Epicteto, todo ello porque esta enseñanza había sido introducida por su maestro Hutcheson en Glasgow. También las clases que Smith impartió sobre Derecho civil tuvieron influencia de su maestro. Además, le costó bastante a Smith plantear sus reflexiones sobre la simpatía porque, precisamente, no quería traicionar las enseñanzas de su maestro. Cfr. Smith, Adam, *Ensayos filosóficos*, trad. Carlos Rodríguez Braun, Pirámide, Madrid, 1795, 1998, cita a pie, pp. 12, 16. Sirva el comentario para ejemplificar este tipo de relaciones e influencias académicas de relevancia. El acercamiento a la lectura de este texto la agradecemos Pedro Enrique García Ruiz, en su seminario de *Ética. Empatía: la dimensión intersubjetiva en la experiencia ético-estética II*, (2013-2, FFyL/UNAM), enero-mayo, 2013.

<sup>9</sup> Cfr. Steiner, George, *Lecciones de los maestros*, trad. María Condor, Siruela/F.C.E. México, 2004, 2007, pp. 11-12. La mayúscula se encuentra en la traducción.

Nuestra investigación, que también centra su atención en las relaciones docente alumno, no se queda en un solo nivel de escolaridad, ni en obras artísticas consideradas clásicas, de fácil identificación. Sin embargo, parte de la construcción metodológica de Steiner, ayuda a la nuestra, por ejemplo, el estudio de las obras literarias que en algún momento consideramos.

Marie-Christine Josso,<sup>10</sup> artista, investigadora e interesada en los relatos de formación que constituyen la identidad profesional del artista, así como en los procesos de aprendizaje de los adultos, trabaja desde una perspectiva biográfica. A partir de sus investigaciones realizadas en un periodo que va de 1980 a 2010 en diversos contextos académicos y profesionales, dice descubrir las dimensiones de una existencialidad singular-plural evolutiva. Estas dimensiones son un ser de: sensibilidades, acción, emoción, cuerpo, atención consciente, imaginación, afectividad, conocimiento y lenguaje. La dimensión de lo sensible, para ella *El sensible*, constituyó el tema de un Simposio en el año 2000. Josso ha indagado cómo esta dimensión se muestra en obras cinematográficas, dancísticas, musicales, pictográficas y teatrales pero con la peculiaridad de que son biografías de los artistas.

El trabajo de Josso, quien es artista de obra pictórica, ayuda a interrogarnos por ese carácter evolutivo de la existencialidad que plantea, así como a pensar en sus cortes y marcos interpretativos porque va de posturas filosóficas, socioculturales, psicológicas y hasta antropológicas que convendría reflexionar en sus posibles encuentros. Y tratándose de éstos, no estaríamos de acuerdo, desde nuestra perspectiva y siguiendo a Gadamer, en colocar al lenguaje como la “última” dimensión de la existencialidad.

Una de las investigaciones situadas en la formación de docentes y la influencia que tuvieron de sus profesores es la que realiza Norma Ramos Escobar. Sus referencias empíricas las obtiene tanto de las narrativas de las tesis y tesinas como de las entrevistas a profundidad que realizó. Nos proporciona una tipología de lo que llama la novela escolar: →) el inicio y

---

<sup>10</sup> Cfr. Josso, Marie-Christine, “Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí”, *RMIE*, VOL. 19, NÚM. 62, 2014, pp. 735-761.

desarrollo del proceso de escolarización 2) la influencia que ejerció un profesor del pasado en su elección profesional como maestro 3) la forma en que los contenidos curriculares se adoptan o rehacen en el ejercicio profesional 4) La experiencia de maestro/maestra novel.”<sup>11</sup>

La investigación está situada en estos docentes que se están formando institucionalmente y pretende, en uno de sus objetivos: “Identificar dentro de sus experiencias escolares las prácticas pedagógicas que más peso tienen en su memoria y ver si éstas fueron re significadas o utilizadas en su práctica profesional.”<sup>12</sup> Este objetivo nos remite a la tradición, y puede ser motivo de diálogo en algunos apartados finales de nuestra investigación. Sin embargo diferimos de la noción de memoria que se infiere, quizá porque acá la entendemos como huellas mnémicas/afecciones que permiten la elaboración de los recuerdos.

Cynthia Farina elabora su aparato conceptual, principalmente, a partir de la estética de la existencia con el cuidado de sí de Foucault, la de dispositivo de Deleuze y el régimen de lo sensible de Rancière, para disertar, en su tesis doctoral, sobre una pedagogía de las afecciones. Sirve de referencia empírica la obra de la artista plástica Lygia Clark y observaciones que realiza sobre la experiencia estética de los sujetos en los museos y centros de arte. Una de sus conclusiones al respecto es que el modelo escolar predomina en estos espacios de formación del sujeto, de tal suerte que: “[...] se pone en relación la democratización de lo público (de la producción artística, cultural, de saber) con la regulación y pedagogización de la percepción y de la cognición de público, como forma de control de este patrimonio.”<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Ramos Escobar, Norma, “Memoria escolar de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes. acercamiento a las “novelas escolares” Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México, 2013.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Farina, Cynthia, *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*, tesis de doctorado, Departament de Teoria i Història de l’Educació, Programa de Doctorado: “Educació i democràcia”. Bienio 2001-2003, Universitat de Barcelona, Septiembre del 2005, p. 394.



La tesis de Farina no tiene la especificidad de la formación y práctica docente en la escolarización obligada del sistema educativo formal<sup>14</sup>, sin embargo, al pensar al arte como ~~un~~ territorio que permite a los sujetos afrontar las fuerzas que componen la realidad y que les afectan”<sup>15</sup>, develando desde aquí su dimensión política y ética, consideramos que es posible dialogar con estas reflexiones para nuestra investigación. Hay dos elementos más que ayudan a la nuestra, uno es la construcción metodológica para el análisis, es decir, la forma en que la referencia empírica, sobre todo en el caso de la observación, sin ser un registro etnográfico, va aportando líneas para la discusión y encuentro de esta ~~pedagogización~~” de la percepción, es decir, una forma de mirada, ~~la~~ forma de mirar” la obra plástica, y que desde luego nos permite reflexionar sobre las implicaciones que ello tiene en la subjetividad, y sobre todo en una suerte de conservación y traslación de la tradición en la práctica docente.

Por otro lado, podremos dialogar con la pedagogía de las afecciones sobre la que diserta Farina porque la afección, como concepto, se coloca ampliamente en la estética y el arte, y para nosotros, como parte del instante, y éste en el que se dispara para imprimir huellas mnémicas, elaborar recuerdo. Interesa contribuir a la identificación de las reiteraciones y modificaciones que hay en la práctica docente, campo en el que se inserta nuestra investigación.

La última investigación que interesa, en este apartado de antecedentes, es la de Liliana Judith Guzmán. A partir de los relatos ntramados con forma de diálogos, y los diálogos medios y de juventud de Platón, como documentos de análisis, se plantea tres propósitos. El primero está relacionado con las posibilidades de pensar a la educación, en tanto formación, en una idea más cercana a la *Paideia* que a la *Bildung* humanista. El segundo es pensar a partir de la palabra poética-filosófica otra experiencia de formación y de conocimiento. Y el

---

<sup>14</sup> Diríamos que “corre” paralela a éste porque, de todas formas, los talleres y cursos que se dan en los Museos y Centros de Arte, como ella los llama, también son espacios oficiales, pero de alguna manera son opcionales y predomina un perfil de público, matiz que es importante observar. Mientras que acudir a la primaria, secundaria, etc. no es tan opcional, es un espacio de formación que “debe ser”.

<sup>15</sup> Op. cit. p. 378.

tercero es pensar desde el juego de la palabra en diálogo, a la luz de la experiencia del arte otros modos de ser de la palabra y de construcción del ser y nuevas verdades de sí.<sup>16</sup>

La tesis doctoral de Guzmán, pese a que no está situada en la especificidad de la práctica y formación docente, interesa porque permite, a partir del aparato conceptual de la hermenéutica de Gadamer, que utiliza como herramienta de intelección, reflexionar sobre las formas de construir el análisis. Uno de sus ejes de trabajo fundamentales es el diálogo, la palabra. En esta investigación dedicamos un capítulo, el tres, a la palabra, como huella mnémica/afección y como elaboración del recuerdo de los docentes, de ahí la relevancia de la tesis de Guzmán para esta investigación.

Como se ha podido observar, el recorte efectuado sobre algunas investigaciones que tocan alguna de las nociones del objeto de estudio que interesa, dan la posibilidad del diálogo y contribución al campo de la educación, específicamente a la formación y práctica docente. En los capítulos subsecuentes, aclaramos, se continúa con el estado de conocimiento, en aspectos sobre lo hasta ahora observado en ellas, en la medida de permitirnos mostrar paralelismos, encuentros e incluso puntos contradictorios a partir de la perspectiva hermenéutica gadameriana<sup>17</sup> en la que centramos esta investigación.

#### **1.4. El plano axiológico de la investigación**

En el apartado anterior hemos advertido que, pese a la lectura que realizamos de varias investigaciones, decidimos hacer una acotación a sólo cinco de ellas, tanto porque tocan alguno de los elementos de nuestro objeto de estudio, como porque nos permiten entablar

---

<sup>16</sup> Cfr. Guzmán, Liliana Judith, *Poema en diálogo. Experiencia y formación en textos de Platón y Borges*, tesis de doctorado, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Programa de Doctorado: "Educació i democràcia", Universitat de Barcelona, España, diciembre del 2007.

<sup>17</sup> Tenemos claro que hay varias perspectivas hermenéuticas, por ejemplo la de Habermas, la analógica del mexicano Mauricio Beuchot, la de Paul Ricœur, entre otras. Sin embargo, parte del aparato conceptual de la filosofía hermenéutica de Gadamer fue más pertinente para esta investigación, al menos por dos razones. La primera porque Gadamer retoma la problematización sobre el arte y la segunda porque parte del estado del conocimiento que encontramos, y ya se comentó, constituye un antecedente valioso para continuar la problematización de la relación arte y educación, y considera como herramientas teóricas, también a la hermenéutica de Gadamer.

un diálogo para pensar nuestras aportaciones al campo de la formación y, desde luego, práctica docente.

El trabajo de búsqueda y revisión al que hemos aludido, es parte del plano axiológico de una investigación, al menos inscrita en las ciencias sociales y humanidades, y específicamente en la educación. Lo consideramos así por algunas razones; para hablar de éstas justo es remitirnos a lo que Razo llama –lo investigable y lo digno de ser investigado”<sup>18</sup>. Tenemos algunas coincidencias con su planteamiento y sumamos una mirada a la tesis que sustenta.

Razo, siguiendo algunos planteamientos de Weber, no está de acuerdo con la neutralidad axiológica en la investigación social; según él la neutralidad:

[...] no es posible ni deseable en el nivel de situación de partida del investigador (1), ni en de los recursos con los que son realizadas las indagaciones (2), ni, finalmente, en el de la atención a las implicaciones éticas, políticas y sociales de todo tipo que los resultados de las pesquisas así planteadas puedan traer consigo (3).”<sup>19</sup>

Como vemos, en lo que llama la –situación de partida del investigador”, ésta requiere de la toma de decisiones, no exclusiva de tal partida<sup>20</sup>, pero sí de relevancia para contribuir tanto a la acotación del objeto de estudio como a su inscripción en un campo de conocimiento. En nuestro caso, la selección que hicimos de las investigaciones antecedentes no constituye un punto de partida como tal, es parte de varios puntos –el estudio de perspectivas teórico ontológicas sobre estética, arte y educación; así como perspectivas de investigación en su plano epistémico, en nuestro caso la hermenéutica de Gadamer; y, desde luego, la propia

---

<sup>18</sup> Cfr. Razo Navarro, José Antonio, *Metodología hermenéutica e investigación educativa*, ISCEEM, Edo. de México, 2000, 2009, pp. 131-155. Antes de Razo encontramos que al menos Sánchez Vázquez ya había hecho este planteamiento. Cfr. Sánchez, Vázquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*, Grijalbo, México, 1967, 1980.

<sup>19</sup> Op. cit. p. 131.

<sup>20</sup> Esta forma de pensar la investigación la debemos al trabajo con Rosa Nidia Buenfil Burgos en su Seminario de *Investigación y análisis político de discurso educativo*, en el Semestre 2013-1, DIE/CINVESTAV, agosto-diciembre de 2012.

práctica tanto docente como la de relación con obras de arte que constituyen –el punto de partida” en una suerte de confluencia, de coyunturas.

Las investigaciones que anteceden permiten fundamentar que nuestro objeto de estudio no es una ocurrencia, y que los vacíos de origen<sup>21</sup> que tienen las otras, le dan valor a ésta en el entendido de cierta continuidad y, al mismo tiempo, discontinuidad. Ya expusimos que las investigaciones seleccionadas al menos nos ayudan en dos sentidos, uno tiene que ver con la parte de sus objetos de estudio que es asunto del nuestro y, la otra, con lo que Razo llama los recursos que utilizaron para sus indagaciones. Vemos que al menos cuatro de las cinco, utilizaron obras de arte, y al menos dos de ellas referencias empíricas a través de entrevistas, observaciones y narrativas en tesis y tesinas.

La tercera parte de la tesis de Razo, sobre la atención a las implicaciones éticas, políticas y sociales de los resultados que pueda traer la investigación, está en debate con Weber y A. W. Gouldner, que sigue la postura de éste último. Weber hace una distinción entre ciencia social y política social. A partir de ésta argumenta la neutralidad axiológica<sup>22</sup> de la ciencia, para Weber, citado por Razo: –Una ciencia empírica no puede enseñar a nadie qué *debe* hacer, sino únicamente qué puede *hacer* y, en cierta circunstancia, qué *quiere*.”<sup>23</sup>

Esta investigación no tiene los alcances para profundizar en este debate, sin embargo consideramos que estas implicaciones no sólo están en los resultados de una investigación, son parte de los distintos momentos de la misma: confluencia en puntos de partida, avances, retrocesos, paradas, cierre. Y están en el investigador como en el nivel de participación de quienes se involucren acompañando tal práctica. Los resultados, de igual manera, tienen implicaciones para el propio investigador y los pocos receptores que puedan estar en posiciones estratégicas para trabajar una política social; o sólo a partir, ya sea de retomar la

---

<sup>21</sup> Este planteamiento obedece a que nuestra posición es la incompletud, la imposibilidad de una mirada absoluta, sólo nos es posible colocarnos en una perspectiva y desde ahí se ve de una manera que puede contribuir al campo de estudio, y nada más.

<sup>22</sup> Aunque escapa al objeto de esta investigación, y gracias al comentario de Rosa Nidia Buenfil, es útil pensar sobre la imposibilidad de la neutralidad axiológica que argumenta Razo.

<sup>23</sup> Cfr. en Razo, op. cit, p. 132. En Weber, Max, “La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social”, en *Ensayos sobre metodología sociológica*, trad. J. L. Etcheverry, Amorrortu, Buenos Aires, 1904, 1993, p. 44

discusión para investigaciones con objetos semejantes, como ya lo hemos señalado en el caso de la nuestra, o por lo menos para generar la reflexión en quienes, en el campo de la formación y práctica docente, se interesen por lo que se sistematizó del recorte de realidad que les es afín.

Nuestro planteamiento sobre la dimensión estética de la práctica docente, que consideramos da para pensarse a partir del instante congelado (huellas mnémicas/afecciones) como materia para elaborar recuerdos, nos es afín a los docentes. Ante todo en aquellos momentos en que oscilamos entre un optimismo y un pesimismo sobre nuestra labor, anulando posibilidades de autocrítica, instalándonos en el prejuicio, que si no trabajamos con él o a partir de él, entonces no sólo es perjudicial para la investigación y la ciencia social como lo señala Gouldner:

—La exigencia de que el científico social realice su quehacer procurando dejar a un lado todo tipo de presupuestos, ya que las ideas, los fines y los valores preconcebidos no hacen sino contaminar, desde el principio, los resultados de su labor.”<sup>24</sup>

Las consideraciones para demarcarse de esta postura remiten a este punto de partida que Gadamer reconoce como posible, los prejuicios; insistimos, siempre y cuando se trabaje con ellos. Y por otro lado, la contaminación pensada en función de las vías que comunican campos disciplinarios y perspectivas, siempre y cuando el investigador logre una sistematización en términos genealógicos y arqueológicos, bien puede enriquecer la mirada del objeto de estudio expuesto.

Y para cerrar, señalemos que el propósito de este apartado, como hemos podido observar, fue esbozar algunas ideas del valor que tiene esta investigación, a pequeña escala, en la reflexión tanto de la práctica docente como de la formación.

---

<sup>24</sup> Gouldner en Razo, op. cit. p. 133.

## 1.5. Aparato conceptual

En el apartado anterior ya hemos hecho alusión a Razo, quien plantea que una investigación se mueve en tres planos: epistemológico, ontológico y axiológico<sup>25</sup>. Nos interesa ahora, en términos semejantes, introducir los dos primeros planos (ontológico/óntico y epistémico) desde donde se ha construido y trabajado la interpretación<sup>26</sup>. Nuestras herramientas conceptuales estuvieron en ajustes permanentes, empero la hermenéutica de Gadamer fue la base para el diálogo con otros autores ocupados en objetos de estudio que se encuentran con algunos elementos del nuestro.

Si nuestro estudio es sobre lo que los docentes recuerdan de sus profesores a lo largo de su vida en las escuelas, y para ello pensamos que estos recuerdos tienen que ver con la dimensión estética de la práctica docente, y que una manera de aproximarnos a esta estética es a través del arte, concretamente de las obras de arte, entonces ciertos conceptos de la hermenéutica de Gadamer pueden aportar a nuestra discusión.

Tanto desde lo epistémico como en lo ontológico/óntico, la obra de arte<sup>27</sup> ha sido la posibilidad de exponernos cómo se muestra el recuerdo en las relaciones docente alumno, las huellas mnémicas/afecciones que configuran la dimensión estética de esta relación, en el

---

<sup>25</sup> Es útil realizar dos consideraciones: Razo lo plantea en función de dimensiones, optamos por pensar en planos para la distinción de la tesis sobre la dimensión estética de la práctica docente. De igual manera, aprovechamos lo ontológico/óntico y lo epistémico, que ya hemos explicado.

<sup>26</sup> Es importante advertir que tomamos la decisión de trabajar este apartado en términos específicos sobre los conceptos que constituyen nuestro objeto de estudio. El uso crítico de los mismos en diálogo con otros autores, lo realizaremos en los apartados en los que expondremos qué recuerdan los docentes y las características de dichos recuerdos. De tal suerte que la referencia empírica, a través de las obras de arte seleccionadas para la investigación, y las entrevistas, será el eje articulador de la discusión teórica epistémica y ontológica/óntica.

<sup>27</sup> Es pertinente señalar que tomamos la decisión de trabajar a partir de la obra de arte, pese a los debates que ella encierra, porque al considerarla Gadamer como juego, mimé시스 y abierta, nos da mayores posibilidades interpretativas para nuestro objeto. Antes estudiamos la noción de dispositivo artístico trabajada por Jacques Rancière siguiendo tanto a Foucault como a Deleuze, pero al pensarlo como visibilizador entramos en la disyuntiva de que no necesariamente el arte es claro y se deja “ver”. De acuerdo a la información que las entrevistas nos fueron aportando, fue más pertinente que tal información pudiese articularse con las obras de arte, sobre todo por su carácter lingüístico. La noción de aparato desarrollada por Jean Louis Déotte como una configuración técnica del “aparecer”, sigue los caminos de Rancière y forzaríamos el carácter de la lingüisticidad como la característica fundamental del recuerdo en los docentes y en las obras seleccionadas.

marco social de la práctica docente. A partir de ello es nuestro encuentro con Gadamer quien inicia desde este horizonte como lo confirma González Valerio:

–Gadamer inicia el proyecto hermenéutico desde tal horizonte, lo que implica no abrir la ontología desde el ser-ahí o desde la facticidad, temporalidad e historicidad de la existencia, sino desde un fenómeno más abarcante: la obra de arte. Esto significa que la existencia se da y se abre en su historicidad y temporalidad desde el modo de ser de la obra de arte que actúa como espejo del modo de ser del ser.”<sup>28</sup>

La forma de ser de la obra de arte, de acuerdo con Gadamer, en cuanto a contener historicidad, temporalidad, facticidad, entre otras, continúa siendo pertinente para nuestro objeto. A partir de ella es posible reflexionar sobre la dimensión estética de la práctica docente en tanto que –la captura”, la congela en un instante, pero al mismo tiempo le da movimiento, apertura:

–De hecho, la temporalidad de lo estético, pensada desde el devenir y la conservación, está caracterizada como un modo de darse la temporalidad y la historicidad en las que se insertan las aperturas del mundo y aun la posibilidad de dichas aperturas. Con respecto al lenguaje, es claro que la obra de arte es de suyo lingüística, no sólo eso, es quizá la manifestación más vehemente y contundente del lenguaje.”<sup>29</sup>

Ahora González Valerio, siguiendo a Gadamer ha introducido al lenguaje. Y es que para Gadamer, siguiendo a Heidegger, la forma en que acontece el ser es en el lenguaje<sup>30</sup>, de ahí que, tomando distancia de la Ilustración y el Romanticismo con respecto a la forma en que concibieron al arte y a la estética, hará otra –clasificación”: obras de arte lingüísticas y

---

<sup>28</sup> Cfr. González Valerio, María Antonia, “La hermenéutica desde la estética”, en *Gadamer y las humanidades 1 Ontología, Lenguaje y Estética*, coord. Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio, México, FFyL/UNAM, 2007, p. 181.

<sup>29</sup> Op. cit. p. 179.

<sup>30</sup> En el capítulo tres estaremos reflexionando este acontecer en tanto parte del recuerdo de la relación docente alumno.

obras de arte plásticas<sup>31</sup>, y en ambas lo que importará es la escucha porque el arte es también multivocidad:

–El arte debe ser, pues, concebido como *Weltanschauung*, como visión del mundo y no como la mera expresión de las vivencias y creencias del autor, tampoco como la suma de atributos y valores estéticos, de modo tal que la historia del arte ha de convertirse en una historia de las visiones del mundo, y, por ende, en una historia del ser que se expresa como multiplicidad y multivocidad. Hacer justicia al arte, representa para Gadamer, pensarlo más allá de la conciencia estética y más acá de la experiencia del arte.”<sup>32</sup>

Esta manera de pensar al arte nos permite, en esta investigación, un devenir entre las obras que seleccionamos y la elaboración de los recuerdos de los docentes entrevistados. Se trata del estar entre ese más allá de la conciencia estética, en cuanto historicidad y una visión de mundo; y más acá de la experiencia del arte, como parte, quiérase o no, de ese estar ahí de la comprensión, en este caso de una práctica docente, elaborada en el recuerdo por su dimensión estética y desde la fusión horizontal abierta y al mismo tiempo finita del ser. Esta interpretación podría corresponder con la de González Valerio cuando piensa a la estética de Gadamer como ontológica:

–[...] Gadamer se propone “retener el punto de vista de finitud” por encima del idealismo especulativo y su saber absoluto; girar entonces hacia Heidegger, para comprender al ser como tiempo desde una crítica radical al subjetivismo, crítica que se abre con la pregunta por el ser. Ahí se inserta lo que podemos llamar la “estética ontológica” de Gadamer: pensar la experiencia del arte desde la pregunta por el ser. Una estética anclada en la hermenéutica porque piensa a la experiencia de la obra de arte como un comprender, por ende como un fenómeno hermenéutico, en el que todo

---

<sup>31</sup> Cfr. Gadamer, George-Hans, *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, España, Sígueme, 1975, 1988, p. 668.

<sup>32</sup> Cfr. González Valerio, María Antonia, “La crítica gadameriana a la conciencia estética. Sobre el capítulo 3 de *Verdad y método*”, en *Entre surcos de Verdad y Método*, coord. Mariflor Aguilar Rivero, México, FFyL/UNAM, 2006, p. 73.



comprender es un comprenderse, y uno de esos modos de darse este comprender es en el arte.”<sup>33</sup>

Situando así la comprensión en un doble plano, en esta investigación estaremos hablando de experiencia hermenéutica para referirnos a los recuerdos que en las entrevistas realizadas a los docentes, elaboraron sobre sus profesores. A partir de los recuerdos, de las huellas mnémicas/afecciones, es que pensamos la dimensión estética de la práctica docente.

Este “retener el punto de vista de finitud” nos interesa desde el planteamiento que hace Gaston Bachelard<sup>34</sup> sobre la poética del instante, porque creemos, que en el instante se da la impresión, la huella mnémica/afección con la que se elaboran los recuerdos. Si bien es cierto que este filósofo francés elabora una teoría del tiempo con la intención de mostrar que es el instante la materia del recuerdo pero en la poesía pura, colocando la superioridad del arte poético sobre las demás artes, Gadamer va a darnos elementos para pensar, que este “retener” también es posible en las demás obras, en el arte en sí.

Y es que, pese a que hay todo un campo de investigación sobre la memoria<sup>35</sup>, sobre el recuerdo, al inscribirnos en la educación, en la escolarización y de ahí en la práctica docente nos es útil la apertura de la obra de arte, apertura que nos contiene de caer en el binarismo, mostrando tonalidades en las que se mueve el ser. Y, en este caso, desde

---

<sup>33</sup> Ibid. p. 73.

<sup>34</sup> Cfr. Bachelard, Gaston, *La intuición del instante*, trad. Jorge Ferreiro, México, F.C.E., 1932, 1999. Agradecemos a Mariana Bernárdez (filósofa y poeta) el acercamiento a este libro de Bachelard en el curso *Del símbolo a la metáfora*, Casa Universitaria del Libro, UNAM, México, abril-junio, 2013.

<sup>35</sup> En el psicoanálisis de Freud sobre los recuerdos de infancia, los recuerdos encubridores, parecen instalarse en el trauma, y de ahí le seguirán otras investigaciones, por ejemplo el mismo Néstor A. Braunstein cuando sigue la tesis de la articulación de la memoria con el terror. Y no se diga todo un movimiento artístico en el cine, la literatura, las artes visuales, sobre todo lo que estudia Leonor Arfuch como son las instalaciones memoriales, experimentación memorial, todas ellas instaladas en la memoria traumática. También Ana María Martínez de la Escalera y Erika Lindig Cisneros estudian la memoria traumática para la construcción de políticas de la memoria que visibilicen y generen movimientos de interpelación. Por otro lado Slavov Žižek va a cuestionar las posibilidades de representación de lo traumático en el arte. Nuestra investigación no se mueve solamente en la memoria traumática, incorpora, de acuerdo a la información que nos dan tanto las obras de arte seleccionadas como las entrevistas realizadas a los docentes, otros elementos para la elaboración de los recuerdos. Éstos no siempre están en el trauma, hay una variedad de tonos en los instantes a partir de los cuales se invoca, como lo veremos a partir de Salvador Elizondo. De ahí que los elementos que nos aporta la poética de instante, para nosotros *poiésis*, de Bachelard y la retención del punto de vista de finitud, de Gadamer, nos ayudan a la interpretación.

tonalidades inesperadas, se constituyen nuestras subjetividades de un ser particular, el de la práctica docente. Quizá nuestras posibilidades estarán sólo, con los resultados de esta investigación, en advertirnos de este movimiento, que puede o no, implicar desplazamientos tanto en las prácticas como en la formación docente.

Hasta aquí hemos planteado algunas bases para nuestro trabajo de interpretación, propósito de este apartado. Sin embargo es útil especificar a partir de qué conceptos trabajamos para la elaboración de la tesis de la dimensión estética de la práctica docente significada a través del recuerdo. De ahí el objetivo del siguiente apartado.

### **1.5.1. Plano ontológico/óntico: memoria, estética y práctica docente**

La categoría de memoria para esta investigación consideró tres líneas de trabajo: 1) las aporías que Paul Ricœur encuentra en los diálogos platónicos de *Teeteto*, *Sofista* y *Fedro* sobre la relación memoria, imagen/imaginación y arte; y la problemática que nos hereda Aristóteles sobre la relación memoria-tiempo en *De memoria y reminiscencia*; 2) la interpretación de Emilio Lledó sobre la relación memoria y logos a partir del *Menón*, también de Platón y 3) la noción de marco social de la memoria de Maurice Halbwachs.

Antes de continuar es importante anotar dos consideraciones: a) las tres líneas de trabajo no plantean ni los mismos problemas ni en el mismo marco, y mucho menos enfoque; sin embargo hay elementos comunes en su problematización que ayudan a esta investigación: memoria, tiempo y lenguaje; y b) filosofía y sociología, campos de conocimiento en las que se inscriben estas líneas de trabajo, permiten interpretar un problema del campo pedagógico, con sus ajustes, a partir de la construcción de una “nueva” sistematización que no desconoce los marcos desde donde parte y, desde este otro, interpreta las aporías heredadas en la especificidad de la problemática que se plantea.

Ricœur se remonta a la tradición griega como uno de los puntos de partida para rastrear sobre la conceptualización de la memoria. Se interesa en problematizar la verdad de la

memoria y de la historia con intenciones fenomenológicas. Los diálogos *Teeteto*, *Sofista* y *Fedro*, de Platón y el texto *De memoria y reminiscencia* de Aristóteles, son básicos en su estudio.<sup>36</sup> A partir de éstos, Ricœur piensa sus primeras distinciones entre memoria, recuerdo y rememoración. En nuestro caso, no se siguió un enfoque fenomenológico, sin embargo, de estos trabajos aprovechamos los siguientes análisis y problemáticas a las que también se enfrentó esta investigación.

En el diálogo del *Sofista* se plantea, de origen, la posibilidad de una ontología del error tanto en la imagen (*eikōn*, no-ser) como en la memoria (como no-verdad). Y en el *Teeteto*, con la metáfora del bloque de cera, se plantea un doble error, uno como la supresión de las marcas, otro como el colocarse en la mala impronta o en la huella mala. Esta metáfora también plantea el problema del olvido. Y según Ricœur, en estos textos la memoria y la imaginación comparten el mismo destino.<sup>37</sup> En nuestro caso ya en algunas obras de arte,<sup>38</sup> paralelas a las que son centro de la referencia empírica de esta investigación, encontramos algunas formas de re-presentar este problema epistémico y de verdad.

No queda ahí el problema de la *eikōn* (imagen), Platón deja atrás la memoria y ahora va a dividir/distinguir la imitación (*mimesis*) de las imágenes según la semejanza, la copia e imágenes de la veracidad del engaño, simulacro o fantasma. Es decir, el arte eikástico del

---

<sup>36</sup> Cfr. Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil, 2000, pp. 3-25.

<sup>37</sup> "Il est important de noter dès le départ que c'est dans le cadre des dialogues traitant du sophiste, et, à travers ce personnage, de la sophistique elle-même et de la possibilité proprement ontologique de l'erreur, qu'est reconstruite la notion d'*eikōn*, soit seule, soit en couple avec celle de *phantasma*. C'est ainsi que l'image, mais aussi par implication la mémoire, sont dès l'origine frappées de suspicion en raison de l'environnement philosophique de leur examen. Comment, demande Socrate, le sophiste est-il possible, et avec lui le parler faux et finalement le non-être impliqué par le non-vrai? C'est dans cet encadrement que les deux dialogues portant pour titres *Théétète* et *Le Sophiste* posent le problème. Pour compliquer un peu plus les choses, la problématique de l'*eikōn* est en outre associée dès le début à celle de l'empreinte, du *tupos*, sous la ligne de la métaphore du bloc de cire, l'erreur étant assimilée soit à un effacement des marques, des *sēmeia*, soit à une méprise semblable à celle de quelqu'un qui mettrait ses pas dans la mauvaise empreinte. Ou voit du même coup comment le problème de l'oubli est dès le début posé, et même doublement posé, comme effacement de traces et comme défaut d'ajustement de l'image présente à l'empreinte laissée comme par un anneau dans la cire. Il est remarquable que, dès ces textes fondateurs, la mémoire et l'imagination partagent le même destin." Op. cit. p. 8.

<sup>38</sup> En uno de los apartados finales de la tesis, dedicado a cómo se re-presenta el recuerdo de la práctica docente, en las obras de arte, regresaremos a este problema.

arte fantástico (no-ser).<sup>39</sup> Esta problemática la retomaremos para construir la relación de estética-arte-práctica docente, a partir de los replanteamientos y críticas que a este respecto hace Jacques Rancière.

En estos diálogos Ricœur va a distinguir tres usos indiscriminados de la idea de huella: 1) huella escrita sobre soporte material<sup>40</sup>, 2) impresión-afección «en el alma»<sup>41</sup>, y 3) impronta o huella corporal, cerebral, cortical.<sup>42</sup> En esta investigación y en función de la referencia empírica -obras de arte y entrevistas a docentes- la memoria se desplaza entre las tres huellas pero no de forma «pura». Sin embargo, la segunda y tercera, en este caso, imbrican pensamiento, cuerpo y exterioridad a través del lenguaje en su plano retórico, para mirar la dimensión estética.

Según Ricœur, en Aristóteles la memoria (simple recuerdo) es caracterizada como afección (*pathos*) en el pasado, y la distingue de la rememoración.<sup>43</sup> Esta afectación es una marca

---

<sup>39</sup> “Nous sommes donc dans le milieu de la technique, de la technique mimétique, imitation et magie («fiseurs de prestiges», 235b 5) n’étant pas séparées. C’est à l’intérieur de ce cadre imposé que Platon pratique sa méthode favorite de *division*: «Voilà donc qui est décidé: diviser au plus vite l’art qui fabrique les images (*eidōlopoiikēn tekhnēn*)» (235b). D’un côté, on a la *tekhne eikastikē* («art de copier», dit Diès): «or on copie le plus fidèlement quand, pour parfaire son imitation, on emprunte au modèle ses rapports exacts de longueur et profondeur et revêt en outré chaque partie des couleurs qui lui conviennent» (235d, e). De l’autre côté, on a le simulacre, à quoi Platon réserve le terme *phantasma* (236b). Voilà donc *eikōn* opposé à *phantasma*, art «eikastique» à art «fantastique» (236c). Le problème de la mémoire a disparu quant à sa spécificité, écrasé par la problématique dominante, à savoir la question de savoir dans quelle case on peut loger le sophiste [...] Tout le problème de la mimétique s’en trouve du même coup entraîné dans l’aporie. Pour en sortir, il faut remonter plus haut dans la hiérarchie des concepts et supposer le non-être.” Op. Cit. p. 13.

<sup>40</sup> Es en el *Fedro* donde Platón arremete contra la escritura, y de alguna forma es otra vez el problema de la imagen. En nuestro caso interesa como una de las formas de lingüisticidad (junto con la retórica) que en el capítulo III expondremos como parte de las categorías epistémicas/ónticas a partir de la hermenéutica de Gadamer.

<sup>41</sup> Sobre las afecciones/afectos en el cuerpo trabajan Spinoza y Kant de forma semejante, y serán útiles para nuestro análisis en el capítulo III, sobre todo porque son base para el planteamiento que sobre estética y política realiza Rancière, uno de los apoyos teóricos base de esta investigación.

<sup>42</sup> “[...] me bornant à pointer la différence entre les trois emplois de l’idée indiscriminée de trace: trace écrite sur un support matériel, impression-affection «dans l’âme», empreinte corporelle, cérébrale, corticale [...]” Op. Cit. pp. 17-18.

<sup>43</sup> “La mémoire, en ce sens particulier, est caractérisée d’emblée comme affection (*phatos*), ce qui la distingue précisément du rappel\* [...] j’ai préféré «remémoration», en accord avec la typologie du souvenir qui fait suit dans le présent ouvrage à cette archéologie du problème.” Op. Cit. p. 18.

que implica la distinción entre un antes y el después,<sup>44</sup> que existen en el tiempo y en el movimiento; tiempo y memoria se superponen. Y la afección nos regresa a la aporía platónica, es decir, la afección, como pintura, producida en el alma, planteamiento de Aristóteles; y en Platón como *eikōn* (imagen), y en ella a la impronta, huella, marca (*typos*).<sup>45</sup> Aristóteles, dice Ricœur, introduce un nuevo elemento: asocia el cuerpo al alma y elabora una tipología de los efectos.<sup>46</sup> Y avanza con una nueva aporía: ¿de qué se acuerda uno?, ¿de la afección o de la cosa de la que ésta procede? La solución a esta aporía está en la categoría de alteridad, herencia platónica.<sup>47</sup>

Volveremos a la categoría de alteridad, en la tercera línea de trabajo conceptual. Y antes de pasar a la segunda, es necesario apuntar dos consideraciones de la utilidad de la interpretación aristotélica que hace Ricœur: 1) la distinción entre memoria y rememoración, ya que ésta última implica búsqueda, actividad de indagación;<sup>48</sup> mientras que la primera es –simple afección”. Esta distinción nos permite interpretar, en esta investigación, en términos más de complementariedad que de antagonismo. Y, 2) en este caso estaremos haciendo referencia a la relación afectivo/efectivo no sólo desde el *phatos*, sino desde la selección, lo valoral, desplazándose entre lo razonado y el lapsus del inconsciente, como formas en que los docentes elaboraron sus recuerdos.

La segunda línea de trabajo es la de Lledó, discípulo de Gadamer. Este filósofo español se interesa por las relaciones entre memoria, lenguaje y ética. Lledó trabaja con varios diálogos de Platón, en nuestro caso nos interesa el *Menón*. En este diálogo, en el marco de

---

<sup>44</sup> “Cette sensation (perception) consiste en ceci que la marque de l’antériorité implique la distinction entre l’avant et l’après.” Op. Cit. p. 19.

<sup>45</sup> “À cette aporie, Aristote répond par ce qui lui paraît évident (dēlon), à savoir que l’affection produite grâce à la sensation «dans l’âme et dans la partie qui la conduit» soit tenue pour une espèce de peinture (*zōgraphēma*), «dont nous disons que c’est la mémoire» (ibid.)”. Op. Cit. p. 20.

<sup>46</sup> “[...] Aristote associe le corps à l’âme et élabore sur cette base doublé une rapide typologie des effets [sic] variés d’empreintes (451b-1-11). Mais notre auteur n’en a pas fini avec cette métaphore. Une nouvelle aporie surgit: si tel est le cas, demande-t-il, de quoi se souvient-on alors? De l’affection ou bien de la chose dont celle-ci procède?” Ibid.

<sup>47</sup> “La solution à cette aporie réside dans l’introduction de la catégorie d’altérité, héritée de la dialectique platonicienne.” Ibid.

<sup>48</sup> “La distinction entre *mnēmē* et *anamnesis* repose sur deux traits: d’un côté, le simple souvenir survient à la manière d’une affection, tandis que le rappel consiste en une recherche active.” Op. Cit. p. 22.

la indagación sobre la virtud, el conocimiento y su enseñanza/aprendizaje, Sócrates dice a Menón:

–El alma, pues, siendo inmortal y habiendo nacido muchas veces, y visto efectivamente todas las cosas, tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya aprendido; de modo que no hay de qué asombrarse si posible que recuerde, no sólo la virtud, sino el resto de las cosas que, por cierto antes también conocía. Estando, pues, la naturaleza toda emparentada consigo misma y habiendo el alma aprendido todo, nada impide que quien recuerde una sola cosa -eso que los hombres llaman aprender- o encuentre él mismo todas las demás, si es valeroso e infatigable en la búsqueda. Pues, en efecto, el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia.”<sup>49</sup> (81 d)

No sorprende que en el fragmento se presente a la reminiscencia como búsqueda, ya Ricœur lo había planteado así para diferenciar la memoria o simple recuerdo. Lledó no hace esa diferencia, y para esta investigación es relevante trabajar a la memoria como huella y al recuerdo como elaboración en tanto búsqueda. El filósofo español plantea varios ejes de análisis en este fragmento. Sin omitir la evidente posición del plano epistemológico de la reminiscencia, Lledó se interesa también por la [..] Apelación a un elemento personal, radicado en la esfera moral más que en la intelectual.”<sup>50</sup> En nuestro caso, nos interesamos por el carácter axiológico, el valor de la huella mnémica (“una sola cosa”) con la que se elabora el recuerdo y nos permite pensar a la práctica docente.

Ante el carácter de mismidad de la memoria, para su cuidado, que Platón asume al rechazar la escritura como exterioridad, Lledó plantea también al lenguaje, al diálogo como búsqueda y quizá como cuidado:

---

<sup>49</sup> Platón, *Diálogos II: Georgias, Menexeno, Eutidemo, Menón y Crátilo*, traducción, introducción y notas de este diálogo de F. J. Olivieri, Madrid, Gredos, 1983, p. 302.

<sup>50</sup> Cfr. Emilio Lledó, *La memoria del logos. Estudios sobre el diálogo platónico*, España, Taurus, 1984, 1996, p. 144.

—La expresión más característica de ese esfuerzo tal vez sea el lenguaje que, por la «forma», por la colectividad de la memoria, sirvió para que el tiempo de la naturaleza no arrastrase también consigo el tiempo de la cultura. Creación, pues del hombre, el lenguaje permitió trasvasar algo de la experiencia individual a un espacio colectivo, en el que el decir abría la puerta a una nueva estructura ontológica más amplia que la que ofrecía la naturaleza. [...] Hilada en el centro de cada efímera experiencia, la memoria expresa pues, una cierta «socialización» interior. Sobre los momentos individuales que marcan realmente la vida y cuyo latido se enciende y apaga en el exiguo «ahora» de su duración, la memoria reconstruye una sustancia que acoge y funda la forma de permanencia temporal. Porque aunque la vida consciente necesite, en cada instante, someterse al curso del tiempo, la memoria llena ese curso de otros instantes que, reconocidos también desde cada presente concreto, dan a ese presente la variedad y alteridad de unos contenidos distintos de aquellos que el espacio de cada experiencia objetiva limita. [Para Platón el olvido es descuido de la memoria o confianza en la escritura] [...] La palabra que surge como diálogo con otros o como creación literaria, es, precisamente, nuestra «obra», la consolidada defensa contra el olvido.»<sup>51</sup>

Parece que Lledó al introducir a la cultura, re-considerar al diálogo, a la alteridad, advierte el carácter social de la memoria, que es útil para continuar con nuestra postura de pensarla como huella mnémica, como afección, que se imprime en un marco social y con otros semejantes se elabora como recuerdo.

Y es precisamente Maurice Halbwachs, por otra vía de preocupaciones y considerado también por Ricœur, nuestra tercera línea de trabajo, quien desarrolla las categorías de marco social de la memoria y memoria colectiva, útiles para esta investigación. Halbwachs piensa al marco social de la memoria como la condición espacio temporal de un grupo social, que permite ubicar una representación a partir de su relación con la memoria.<sup>52</sup> Hay

---

<sup>51</sup> Cfr. Emilio Lledó, *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 68-71.

<sup>52</sup> “Les cadres de la mémoire sont à la fois dans la durée, et hors d'elle. Hors de la durée, ils communiquent aux images et souvenirs concrets dont ils sont faits un peu de leur stabilité et de leur généralité. Mais ils se

también una distinción entre memoria histórica y memoria colectiva. La primera la entiende como los acontecimientos de la historia nacional que no representan lo esencial de las memorias locales, provincianas o urbanas que constituyen lo que él llama la memoria colectiva.<sup>53</sup>

La memoria individual, entendemos a partir de Halbwachs, está enlazada de alguna manera a la memoria colectiva, gracias a la vida en grupo, si los recuerdos se “deforman”, el punto de vista de los otros miembros ayuda a rectificarlos. Y es aquí, que por otra vía confluimos en la categoría de alteridad, útil para esta investigación.

Ahora bien, ¿cómo entendemos la estética en esta investigación? Los trabajos que ha venido desarrollando el filósofo francés Jacques Rancière en cuanto a la relación de estética, política y arte nos parece son pertinentes para integrar a tal noción la memoria, el recuerdo, y concretamente en el ámbito de la práctica docente. Rancière reelabora su

---

laissent prendre en partie dans le cours du temps. Ils ressemblent à ces trains de bois qui descendent le long des cours d'eau, si lentement qu'on peut passer sur eux d'un bord à l'autre; et cependant ils marchent, et ne sont pas immobiles. Il en est ainsi des cadres de la mémoire: on peut, en les suivant, passer aussi bien d'une notion à une autre, toutes deux générales et intemporelles, par une série de réflexions et de raisonnements, que descendre ou remonter le cours du temps, d'un souvenir à l'autre. Plus exactement, suivant le sens qu'on choisit pour les parcourir, qu'on remonte le courant, ou qu'on passe d'une rive à l'autre, les mêmes représentations nous sembleront être tantôt des souvenirs, et tantôt des notions ou des idées générales.” Cfr. Halbwachs, Maurice (1925), *Les cadres sociaux de la mémoire*, p. 206 En [http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs\\_maurice/cadres\\_soc\\_memoire/cadres\\_sociaux\\_memoire.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/cadres_soc_memoire/cadres_sociaux_memoire.pdf). Consulta: enero de 2015.

<sup>53</sup> “Admettons que l'histoire nationale soit un résumé fidèle des événements les plus importants qui ont modifié la vie d'une nation. Elle se distingue des histoires locales, provinciales, urbaines, en ce qu'elle ne retient que les faits qui intéressent l'ensemble des citoyens, ou, si l'on veut, les citoyens en tant que membres de la nation. [...] Si, par mémoire historique, on entend la suite des événements dont l'histoire nationale conserve le souvenir, ce n'est pas elle, ce ne sont pas ses cadres qui représentent l'essentiel de ce que nous appelons la mémoire collective. [...] nous l'avons rappelé, chaque homme est plongé en même temps ou successivement dans plusieurs groupes. Chaque groupe, d'ailleurs, se morcelle et se resserre, dans le temps et dans l'espace. C'est à l'intérieur de ces sociétés que se développent autant de mémoires collectives originales qui entre-tiennent pour quelque temps le souvenir d'événements qui n'ont d'importance que pour elles, mais qui intéressent d'autant plus leurs membres qu'ils sont peu nombreux. Tandis qu'il est facile de se faire oublier dans une grande ville, les habitants d'un village ne cessent pas de s'observer, et la mémoire de leur groupe enregistre fidèlement tout ce qu'elle peut atteindre des faits et gestes de chacun d'eux, parce qu'ils réagissent sur toute cette petite société et contribuent à la modifier. Dans de tels milieux, tous les individus pensent et se souviennent en commun. Chacun, sans doute, a son point de perspective, mais en relation et correspondance si étroites avec ceux des autres que, si ses souvenirs se déforment, il lui suffit de se placer au point de vue des autres pour les rectifier.” pp. 43-45. Cfr. Halbwachs, Maurice, *La mémoire collective*, Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>, 1950, 2001, Consulta: enero de 2015.



noción de estética a partir de Kant, quien llamó estética transcendental a la ciencia de todos los principios de la sensibilidad a priori. Ciertamente es que el filósofo alemán problematizó las implicaciones de la sensibilidad. Y parte de sus planteamientos son útiles y siguen pensándose:

—La capacidad (receptividad) de recibir representaciones gracias a la manera como somos afectados por objetos, se llama **sensibilidad**. Por medio de la sensibilidad, entonces, nos son *dados* objetos, y sólo ella nos suministra intuiciones; pero por medio del entendimiento ellos son *pensados*, y de él surgen *conceptos*. Todo pensar, empero, debe referirse en último término, sea directamente (*directe*) o por un rodeo, por medio de ciertas características, (*indirecte*) a intuiciones, y por lo tanto, en nuestro caso, a la sensibilidad; porque ningún objeto nos puede ser dado de otra manera.”<sup>54</sup>

El filósofo francés en el desarrollo teórico de su problematización al respecto, ha mantenido dos ideas. 1. Entender a la estética como un concepto históricamente determinado que designa un régimen específico de visibilidad y de inteligibilidad del arte, que se inscribe en una reconfiguración de las categorías de la experiencia sensible y de su interpretación. Y 2. El reparto de lo sensible.<sup>55</sup> En un artículo reciente, Rancière avanza explicando a qué se refiere con tal reparto, claro que en el ámbito de sus preocupaciones sobre la política: —A lo que se refiere la estética no es lo sensible. Es, en cambio, a cierta modalidad, cierta división de lo sensible.”<sup>56</sup> Y con base en la *Crítica del juicio* de Kant, continúa su elaboración conceptual:

—[...] los tres elementos básicos que conforman lo que yo llamo la división de lo sensible [son] primero una forma provista de sentido [...] Segundo, la aprehensión de esta forma no es solo una cuestión de sentido; en cambio, el sentido mismo es

---

<sup>54</sup> Cfr. Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, traducción, estudio preliminar y notas de Mario Caimi, Edición bilingüe alemán-español, México, FCE/UAM/UNAM, 2009, p. 71. Cursivas y negritas en el original.

<sup>55</sup> Cfr. Rancière, Jacques, "Pensar entre disciplinas: una estética del conocimiento", trad. del francés Alejandro Arozamena, en *Brumaria*, Prácticas artísticas, estéticas y políticas, Documento 268, 2008, p. 1. En [http://desarquivo.org/sites/default/files/ranciere\\_disciplinas\\_268.pdf](http://desarquivo.org/sites/default/files/ranciere_disciplinas_268.pdf), Consulta: enero de 2016.

<sup>56</sup> Cfr. Rancière, Jacques, "La dimensión estética: estética, política, conocimiento", trad. Laura Esperanza Venegas Piracón, Colombia, Ciencia Política, vol. 10, No. 19, enero-junio 2015, en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/52370>, p. 23. Consulta: enero 2016.

duplicado. La aprehensión pone en juego cierta relación entre lo que Kant llama facultades: entre una facultad que ofrece lo dado y una facultad que crea algo a partir de ello. Para estas dos facultades la lengua griega tiene un nombre: *aesthesis*, la facultad del sentido, la capacidad tanto de percibir lo dado como de darle sentido.

Dar sentido a un sentido dado –nos dice Kant- es algo que se puede hacer por tres vías. Dos de las tres vías definen un orden jerárquico. En la primera de éstas, la facultad de significación impera sobre la facultad que transmite las sensaciones; el entendimiento enlista los servicios de la imaginación con el fin de subordinar el sentido dado. Este es el orden del conocimiento. [...] En la segunda vía para dar sentido, en contraste, la facultad de la sensación toma el mando por encima de la facultad del conocimiento. Esta es la ley del deseo. [...] Hay una tercera vía [...] una vía que no lo ve ni lo aprecia como objeto de conocimiento ni tampoco como objeto de deseo. En este caso ninguna facultad impera sobre la otra [...] Las dos facultades concuerdan una con otra sin ningún tipo de subordinación. [...] Lo que está en juego aquí es la especificidad de una división de lo sensible que escapa a la relación jerárquica entre una facultad alta y una baja, esto es, que escapa en una forma de un –ni este ni aquel” positivo.

[...] Primero, una división de lo sensible significa una cierta configuración de lo dado. Segundo, esta configuración de lo dado entraña una cierta relación entre sentido y sentido, que puede ser conjuntiva o disyuntiva. Cuando es conjuntiva, obedece a un cierto orden de subordinación entre facultades, una cierta manera de jugar el juego según reglas establecidas. Cuando es disyuntiva, la relación no tiene reglas. Tercero, la conjunción o disyunción es también una cuestión de jerarquía: o bien una jerarquía entre las facultades, que también puede ser anulada; o no hay jerarquía, y en tal caso hay una facultad cuyo poder propio emana del rechazo de la relación jerárquica.”<sup>57</sup>

Sin desconocer ni obviar las implicaciones que la política en su relación con la estética tiene en la vida diaria de los sujetos, el interés de nuestra investigación es la relación de esta noción de estética, como cierta modalidad de lo sensible, de la *aesthesis*, integrando la memoria en el ámbito de las afecciones, que ya nos planteó Kant, y paralelo a ello, Spinoza (que más adelante citaremos), a la aproximación de la práctica docente, por esta vía.

Y es la categoría de práctica docente, como tercera noción ontológica/óptica y constituyente central del objeto de estudio, la que pensamos a partir de tres líneas de trabajo, que también tienen sus diferencias. La primera es la línea que viene de la *paideia*. La segunda está en algunas discusiones fundamentales al interior del psicoanálisis. Y la tercera en función de las relaciones entre psicoanálisis y pedagogía. Estas líneas de trabajo

---

<sup>57</sup> Ibid. pp. 23-24.

obedecen a las semejanzas en algunas de las problemáticas que se plantean, así como a los hallazgos que la presente investigación sistematizó, analizó e interpretó.

La práctica docente es uno de los objetos de estudio que se encuentra en un campo mayor que es la educación. La discusión sobre el estatuto de la educación ha sido una constante histórica. Según Werner Jaeger:

—Se ha considerado a los sofistas como los fundadores de la ciencia de la educación. En efecto, pusieron los fundamentos de la pedagogía y la formación intelectual sigue en gran parte, todavía hoy, los mismos senderos. Pero todavía hoy es un problema sin resolver, si la pedagogía es una ciencia o un arte, y los sofistas no denominaron a su teoría y a su arte de la educación ciencia, sino *techné*. [sic]<sup>58</sup>

Poco conocimiento tenemos de los sofistas sobre la práctica de su enseñanza, nos dice Jaeger. Y es a través de uno de los diálogos de Platón, *Protágoras*, uno de los sofistas, que será posible encontrar elementos básicos que nos ayuden a la noción que nos interesa. Uno de estos elementos es la distinción con respecto a la *téchnē* y a la técnica. Protágoras, en su diálogo con Sócrates, quien interviene para que el primero sea el maestro de Hipócrates, se autodistingue de los otros sofistas al decir que su *téchnē* de enseñanza es para que aprenda a administrar los bienes, a relacionarse con los otros, a ser un ciudadano. Se trata de una *téchnē* política, que para nosotros también es estética, a partir de lo que pensamos desde Rancière. Mientras que los otros sofistas enseñan a hacer, a ser diestros en las profesiones diversas, Protágoras dice:

—[...] Hipócrates, si acude junto a mí no habrá de soportar lo que sufriría al tratar con cualquier otro sofista. Pues los otros abruman a los jóvenes. Porque a pesar de que ellos huyen de las especializaciones técnicas, los reconducen de nuevo contra su voluntad y los introducen en las ciencias técnicas, enseñándoles cálculos, astronomía geométrica y música. [...] En cambio, al acudir a mí aprenderá sólo aquello por lo

---

<sup>58</sup> Cfr. Jaeger, Werner, *Paideia*, traducción Joaquín Xirau (libros I y II), Wenceslao Roces (libros III y IV), México, F.C.E., 1953, 1987, p. 273. Es pertinente matizar que no se trata de todos los sofistas como tal, para esta investigación nos centramos en uno de ellos, Protágoras, en la versión del diálogo platónico.

que viene. Mi enseñanza es la buena administración de los bienes familiares, de modo que pueda él dirigir óptimamente su casa, y acerca de los asuntos políticos, para que pueda ser él el más capaz de la ciudad, tanto en el obrar como en el decir.”  
318e/319a<sup>59</sup>

Este obrar y decir que constituyen la educación en general para Protágoras, con ciertas especificaciones, han sido precisamente lo que conformaron, en esta investigación, huellas mnémicas en los docentes entrevistados y las obras artísticas utilizadas en la referencia empírica. Y no necesariamente en el buen obrar y decir, como *areté*, cuestionada por Sócrates en cuanto a sus posibilidades de ser enseñada, sino también en un obrar y decir, no aceptado como *areté*, pero sí constituyente de tales huellas mnémicas en el marco social de la práctica docente. De igual manera hay en este diálogo otros elementos de esta forma de concebir la educación que incluyen la técnica ya mencionada, además de las leyes, el estado, y desde luego, la virtud.

Regresando a lo poco que sabemos sobre el método de enseñanza de la *areté*, en tanto virtud, de Protágoras, nos interesan también las formas generales del decir. Jaeger, siguiendo a Tucídides, habla de una *epideixis* retórica de los sofistas no estable ni permanente, entendida como fragmentos brillantes para auditorios circunstanciales: «[...] todos sus esfuerzos se concentraron en ejercer una acción sobre los hombres, no en la actividad literaria.»<sup>60</sup>

La visión de Tucídides, en Jaeger, se opone a la de Carlos García Gual, quien hace la introducción al *Protágoras* de Platón, porque según él: «Al método sofístico de los grandes discursos, la *makrología*, [Sócrates] opone el método dialéctico, de pregunta y respuesta seguidas y breves, la *braquilogía*, típica de su mayéutica de la definición.»<sup>61</sup> En ambos casos, como más adelante analizaremos, la respuesta no está sólo en función del momento de la enunciación, del decir (e incluso del obrar) y sus estrategias retóricas de estructura

---

<sup>59</sup> Cfr. Platón, “Protágoras” en *Diálogos*, Tomo I, introducción general por Emilio Lledó Iñigo, introducciones, traducción y notas por Carlos García Gual, J. Calonge Ruiz y Lledó, España, Gredos, 1981, pp. 520-521.

<sup>60</sup> Cfr. Jaeger, op. Cit. p. 279.

<sup>61</sup> Cfr. Carlos García Gual en Platón, *Diálogos*, Tomo I, op. cit. p. 498.

macro, micro o fragmentadas, sino que tiene que ver con la historicidad, y más aún, con las huellas mnémicas y las formas en que pudo ser posible elaborar o no el recuerdo.

Al introducir el recuerdo y lo ya mencionado sobre los problemas de la enseñanza o no de la *areté*, ha sido pertinente la ayuda de herramientas del psicoanálisis. Ciertamente es que en el psicoanálisis, desde otro orden de ideas, cuestionarán una moral adjudicada a la *areté*.<sup>62</sup> Las elaboraciones teóricas de Freud sobre el aparato psíquico en función de su práctica analítica, también llevaron, entre otras cosas, a dos grandes ejes de discusión relevante al interior del psicoanálisis. La primera sobre la formación de nuevos psicoanalistas, y en ella una concepción de práctica que tuviese que ver con la experiencia de haber pasado por un análisis. Y la segunda, las posibles aportaciones (y resistencias) (al) del psicoanálisis a (por) otros campos,<sup>63</sup> entre ellos, la pedagogía.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Por ejemplo cuando Sándor Ferenczi (muy cercano a Freud) arremete en contra de una pedagogía, de una educación que reprima, que obligue al niño a mentirse a sí mismo, a negar lo que sabe y lo que piensa. Entre otras cosas dice: “[...] el hombre educado de este modo [...] mantiene en su inconsciente una personalidad diferente, verdadero parásito, que con su egoísmo y su tendencia a satisfacer sus deseos a cualquier precio, es como la sombra, el negativo de todo lo bello y lo bueno de que se jacta la conciencia superior [...] la conciencia no puede evitar reconocer y percibir los instintos asociales ocultos tras todo lo bueno [...] el sentido del deber, la honestidad, el pudor, el respeto a las leyes y a las autoridades, etc. [...]” El costo de esta educación, según él, son los síntomas de las afecciones psiconeuróticas como la histeria y la neurosis obsesiva. Y Ferenczi insiste en que toda la sociedad es neurótica, sin embargo ante ello dice: “Tengo la firme convicción de que el remedio para esta enfermedad de la sociedad radica en la exploración de la personalidad verdadera y completa del individuo, en particular del laboratorio de la vida psíquica inconsciente que no es del todo inaccesible hoy; y como medio preventivo, una pedagogía fundada, es decir, por fundar, sobre la comprensión, la eficacia, y no sobre los dogmas.” Cfr. Ferenczi, Sándor, “Psicoanálisis y Pedagogía”, Conferencia pronunciada en el Congreso de Psicoanálisis de Salzburgo en 1908, en *Obras Completas, Psicoanálisis, Tomo I*, Madrid, Espasa-Calpe, 1981. En <https://es.scribd.com/doc/119250318/Obras-Completas-Sandor-Ferenczi>. Consulta: julio 2016.

<sup>63</sup> Algunos de los trabajos de Freud al respecto están en “El interés por el psicoanálisis” (1913), “Sobre la psicología del colegial” (1914) ambas en el vol.13. También “¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?” (1919, 1918), vol. 17. Y “Resistencia contra el psicoanálisis” (1925, 1924) en el vol. 19.

<sup>64</sup> Estas aportaciones y resistencias no están exentas de relaciones problemáticas. Filloux piensa y organiza las relaciones entre psicoanálisis y pedagogía en cuatro ejes/preguntas de discusión: 1. Si se trata de transportar el modelo de la cura a la práctica pedagógica o la teoría de esta práctica. 2. Si se trata de inspirar una práctica o teoría pedagógica para un saber analítico. 3. Si se trata de utilizar este saber para una exploración del campo pedagógico que contribuya a la producción de conocimientos nuevos sobre dicho campo. Y 4. Si se trata de ser analista en el acto mismo de la investigación y de escuchar esto que pasa en este campo. Cfr. Filloux, Jean-Claude, “Note de synthèse Psychanalyse et pédagogie ou: d’une prise en compte de l’inconscient dans le champ pédagogique”. In: *Revue Française de pédagogie*, volumen 81, 1987, pp. 69-102. En [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1987\\_num\\_81\\_1\\_1469](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_1469). Consulta: julio 2016. Para Blanchard-Laville y otros, Filloux no está considerando cómo estas elaboraciones teóricas son aprovechadas para la investigación, nos parece que no es así, de ahí la utilidad de las nociones de práctica y transferencia, para nuestra investigación. También cfr. Blanchard-Laville, Claudine, Chaussecourte Philippe, Hatchuel,

La concepción de práctica en el psicoanálisis interesa para nuestra noción por dos razones. La primera porque para el psicoanálisis la atención está en la práctica y experiencia analítica (analizado-analista-análisis) y a partir de ella es posible el trabajo teórico. Lacan y algunos grupos de sus seguidores plantean al psicoanálisis como práctica. Y en tanto tal, y entre otras cosas, hay que estar advertidos de la transferencia, noción central, de lo que la práctica del psicoanálisis<sup>65</sup> aporta como elemento teórico, segundo componente y razón sobre la noción que nos interesa.

Hasta aquí hemos apuntado las fuentes que nos permiten sostener que la práctica docente tiene una dimensión estética que se significa en el recuerdo y algunas obras artísticas la representan. En este entendido, la práctica se desplaza entre una técnica, como esos saberes y demás componentes de la enseñanza escolar, y una *téchnē* que no sólo apunta hacia una *areté*, que es insostenible por la condición de *aesthesis* que tenemos, ese doble sentido como facultad de percibir y otorgar sentido a lo dado. En este doble movimiento del sentido es donde las huellas mnémicas se instauran y posibilitan la elaboración de recuerdos, resistencias o transferencias por repetición.

### 1.5.2. Plano epistémico: tradición, horizonte, alteridad y diálogo

En la introducción al presente capítulo ya señalamos que expropiaremos, *apropiaremos* y ajustaremos conceptos, que si bien fueron elaborados a partir de otras problematizaciones y campos disciplinares, algunos tramos de éstos son útiles para la investigación que nos ocupó. Tal es el caso de las aportaciones de Gadamer.<sup>66</sup>

---

Françoise, Pechberty Bernard, "Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation". In: *Revue française de pédagogie*, volumen 151, 2005, pp. 111-162. En [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2005\\_num\\_151\\_1\\_1469](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_1469). Consulta: mayo 2016.

<sup>65</sup> Cuando Ferenczi habla de la situación analítica en tanto cura, dice: "[...] queremos acentuar que en la práctica, las fases analíticas no se suceden de manera tan esquemática. Se trata fundamentalmente de las fases de la *resistencia* y de la *transferencia* cuya conquista es el trabajo principal del análisis, que puede nombrarse, sintéticamente, *cura de sustracción de libido*." (Cursivas en el original) Cfr. Ferenczi, Sándor y Rank, Otto, *Metas para el desarrollo del psicoanálisis. De la correlación entre teoría y práctica*, trad. del alemán de Pola Mejía Reiss, México, École lacanienne de psychanalyse, 1924, 2005, p. 21.

<sup>66</sup> Dice Aguilar: "Una de las grandes contribuciones de la hermenéutica al campo del saber contemporáneo es ofrecer nociones y categorías para la construcción de las ciencias sociales. [...] Las teorías hermenéuticas

La hermenéutica filosófica de Gadamer se pregunta, entre otras cosas, cómo es posible la comprensión, y entiende a ésta como «el modo de ser del propio estar ahí». La tesis que dice desarrollar en *Verdad y Método* es:

[...] en toda comprensión de la tradición opera el momento de la historia efectual, y que sigue siendo operante allí donde se ha afirmado ya la metodología de la moderna ciencia histórica, haciendo de lo que ha devenido históricamente, de lo transmitido por la historia, un «objeto» que se trata de «establecer» igual que un dato experimental; como si la tradición fuese extraña en el mismo sentido, y humanamente hablando tan incomprensible, como lo es el objeto de la física.<sup>67</sup>

Esta tesis toca nociones que fueron útiles para hacer inteligible la configuración de lo sensible, a partir de las huellas mnémicas/afecciones con las que los docentes entrevistados elaboraron sus recuerdos y los autores de las obras de teatro y cine los visibilizaron. Tal es el caso, por ejemplo, de cómo aparece, en el marco social de la práctica docente, la tradición.

En el marco del análisis sobre los prejuicios como condición de la comprensión, Gadamer va a desarrollar la relación entre autoridad y tradición. Para plantear esta relación se apoya en la crítica romántica de la Ilustración para decir que una forma de autoridad es la tradición:

Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad lo ha transmitido [...] La realidad de las costumbres es y sigue siendo ampliamente algo válido por tradición y procedencia. Las costumbres se adoptan libremente, pero ni se crean por libre determinación ni su validez se fundamenta en ésta. Precisamente es esto lo que llamamos tradición: el fundamento de su validez.

---

ofrecen elementos conceptuales y de reflexión a varios de estos paradigmas [...]». Cfr. Aguilar, Mariflor, *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México, FFyL/UNAM, 2005, p. 27.

<sup>67</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, España, Sígueme, 1988, p. 16.

[...] En realidad la tradición siempre es también un momento de la libertad y de la historia. [...] La tradición es esencialmente conservación, y como tal nunca deja de estar presente en los cambios históricos. Sin embargo, la conservación es un acto de razón, aunque caracterizado por el hecho de no atraer la atención sobre sí.<sup>68</sup>

El concepto de tradición constituye herramienta de intelección tanto para el análisis de algunas de las obras de teatro y cinematográficas, como para las entrevistas. Los ajustes al concepto se muestran en su uso mismo de acuerdo a los propósitos analíticos de la referencia empírica.

Otro de los conceptos útiles y que se vincula con el de tradición es el de horizonte. Este concepto nos permite entender cómo se desplaza tanto la tradición, de generación en generación, así como se convierte en una constante en los distintos niveles de escolaridad, por ejemplo a partir de lo que las entrevistas nos arrojaron. Y también cuando se analizan las obras. Gadamer reconoce que este concepto es fundamental en la investigación fenomenológica de Husserl. Y dice:

—Un horizonte no es una frontera rígida sino algo que se desplaza con uno y que invita a seguir entrando en él. [...] es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto. Aplicándolo a la conciencia pensante hablamos entonces de la estrechez del horizonte, de la posibilidad de ampliar el horizonte, de la apertura de nuevos horizontes. [...] El que no tiene horizontes es un hombre que no ve suficiente y en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca. En cambio tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver `por encima de ello. El que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de todas las cosas que caen dentro de ellos según los patrones de cerca y lejos, grande y pequeño. La elaboración de la situación hermenéutica significa entonces la obtención del horizonte correcto para las cuestiones que se nos plantean cara a la tradición. [...] El horizonte es más bien algo en lo que hacemos nuestro camino y que hace el camino con nosotros. El horizonte se desplaza al paso de quien se mueve, también el horizonte del pasado, del que vive toda vida humana y que está ahí bajo la forma de la tradición, se encuentra en un perpetuo movimiento. No es la conciencia histórica la que pone en movimiento al horizonte limitador; sino que en la conciencia histórica este movimiento tan sólo se hace consciente de sí mismo. [...] En este sentido, comprender una tradición requiere sin duda un horizonte histórico. Pero lo que no es verdad es que este horizonte se gane desplazándose a una situación

---

<sup>68</sup> Op. Cit. pp. 348-349.



histórica. Por el contrario, uno tiene que tener siempre su horizonte para poder desplazarse a una situación cualquiera. ¿Qué significa en realidad este desplazarse? Evidentemente no algo tan sencillo como «apartar la mirada de sí mismo». Por supuesto que también esto es necesario en cuanto que se intenta dirigir la mirada realmente a una situación distinta. Pero uno tiene que tratarse a sí mismo hasta otra situación. Sólo así se satisface el sentido del «desplazarse». Si uno se desplaza, por ejemplo, a la situación de otro hombre, uno le comprenderá, esto es, se hará consciente de su alteridad, de su individualidad, irreductible, precisamente porque es *uno* el que *se* desplaza a su situación. Este desplazarse no es ni empatía de una individualidad en la otra, ni sumisión del otro bajo los propios patrones; por el contrario, significa siempre un ascenso hacia una generalidad superior, que rebasa tanto la particularidad propia como la del otro. El concepto de horizonte se hace aquí interesante porque expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos. [...] una conciencia verdaderamente histórica aporta siempre su propio presente, y lo hace viéndose tanto a sí misma como a lo históricamente otro en sus verdaderas relaciones. [...] En realidad el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios. Parte de esta prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que nosotros mismos procedemos. El horizonte del presente no se forma pues al margen del pasado. Ni existe un horizonte del presente en sí mismo ni hay horizontes históricos que hubiera que ganar. [...] *Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos «horizontes para sí mismo»*. La fuerza de esta fusión nos es bien conocida por la relación ingenua de los viejos tiempos consigo mismo y con sus orígenes. La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno y lo otro lleguen a destacarse explícitamente por sí mismos. [...] La conciencia histórica es consciente de su propia alteridad y por eso destaca el horizonte de la tradición respecto al suyo propio. [...] En la realización de la comprensión tiene lugar una verdadera fusión horizontal que con el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo simultáneamente su superación. A la realización controlada de esta fusión le dimos ya el nombre de «tarea de la conciencia histórico-efectual»<sup>69</sup>.

Es necesario advertir que este concepto de horizonte de Gadamer vinculado a la comprensión hermenéutica a partir de la historicidad, historia efectual, fue una herramienta analítica interpretativa al que se sumó y ajustó el de marco social de la memoria, que ya explicamos en el apartado anterior.

---

<sup>69</sup> Op. Cit. pp.309, 372-373, 375-377. Cursivas en el original.

Otro de los conceptos articulado en la filosofía de la comprensión hermenéutica es el de alteridad, el cual abre un campo problemático en las filosofías del sujeto. Gadamer plantea algunas de estas problemáticas:

—Cuando se comprende al otro y se pretende conocerle se le sustrae en realidad toda la legitimación de sus propias pretensiones. En particular esto es válido para la dialéctica de la asistencia social, que penetra todas las relaciones interhumanas como una forma reflexiva del impulso hacia el dominio. La pretensión de comprender al otro anticipándosele cumple la función de mantener en realidad a distancia la pretensión del otro. Esto es bien conocido, por ejemplo, en la relación educativa, una forma autoritaria de la asistencia social. [...] Una manera distinta de experimentar y comprender al tú consiste en que éste es reconocido como persona, pero que a pesar de incluir a la persona en la experiencia del tú, la comprensión de éste sigue siendo un modo de referencia a sí mismo. Esta autorreferencia procede de la apariencia dialéctica que lleva consigo la dialéctica de la relación entre el yo y el tú. La relación entre el yo y el tú no es inmediata sino reflexiva. A toda pretensión se le opone una contrapretensión. Así surge la posibilidad de que cada parte de la relación se salte reflexivamente a la otra. El uno mantiene la pretensión de conocer por sí mismo la pretensión del otro e incluso de comprenderla mejor que él mismo. Con ello el tú pierde la inmediatez con que orienta sus pretensiones hacia uno. Es comprendido, pero en el sentido de que es anticipado y aprehendido reflexivamente desde la posición del otro. En la medida en que se trata de una relación recíproca, constituye la realidad de la relación entre el yo y el tú. La historicidad interna de todas las relaciones vitales entre los hombres consiste en que constantemente se está luchando por el reconocimiento recíproco. Este puede adoptar muy diversos grados de tensión, hasta llegar incluso al completo dominio de un yo por el otro yo.<sup>70</sup>

A partir de esta problemática que plantea Gadamer, Mariflor Aguilar piensa algunas maneras de alteridad que fueron útiles en la interpretación de la referencia empírica. Dice Aguilar:

—[...] el diálogo está articulado con la dialéctica y ésta con la reunión, con la suma – y no con la resta-- de fuerzas, la dialogicidad se inscribe en la perspectiva de la cuestión de la alteridad, del encuentro con el otro, con lo diferente de mí, de mi propio yo o de mi propia palabra. Hay maneras distintas de tomar en cuenta la alteridad. Se me ocurren ahora al menos tres: Una es el otro abyecto, el otro al que tomo en cuenta para rechazarlo, para excluirlo y, de ser posible, para borrarlo [...] Otra forma de la alteridad es la que tiene que ver con el mundo del psicoanálisis en el que el Otro es el lugar desde el que se constituye el sujeto. La tercera es la que pertenece al universo hermenéutico que plantea lo contrario de la primera forma: incluye al otro en lugar de

---

<sup>70</sup> Op. Cit. pp. 436-437 y 435-436.

excluirlo. [...] El que toma en cuenta la alteridad [esta tercera] debe estar dispuesto a escuchar, pero a escuchar en un sentido fuerte que significa estar dispuesto a dejarse transformar por las implicaciones prácticas de lo que el otro dice.”<sup>71</sup>

Y como último concepto base para la lógica de intelección de la configuración de lo sensible como huella mnémica/afección, que encontramos tanto en entrevistas como en las obras analizadas, está el concepto de diálogo en la filosofía de la comprensión hermenéutica. Este concepto se usó no sólo para tal inteligibilidad, sino como herramienta de construcción de toda la escritura de la tesis, en tanto que se tuvo escucha con los autores, a través de sus textos convocados, así como con las integrantes del comité que acompañaron la investigación, y desde luego, los profesores coordinadores de los seminarios del programa del doctorado. Dice Gadamer:

–El modelo básico de cualquier consenso es el diálogo, la conversación. La conversación no es posible si uno de los interlocutores cree absolutamente en una tesis superior a las otras, hasta afirmar que posee un saber previo sobre los prejuicios que atenazan al otro. Él mismo se implica así en sus propios prejuicios. El consenso diagonal es imposible en principio si uno de los interlocutores no se libera realmente para la conversación. Tal es el caso, por ejemplo, cuando alguien hace de psicólogo o de psicoanalista en el trato social y no toma en serio los enunciados de otro en su propio sentido, sino que pretende comprenderlos al modo psicoanalítico.<sup>72</sup>

Y aunado a esta manera en que piensa al diálogo están las implicaciones del verdadero preguntar en términos epistémicos, que es lo que intentamos en esta investigación. Se pregunta cuando se quiere saber:

---

<sup>71</sup> Cfr. Aguilar, Mariflor, *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México, FFyL/UNAM, 2005, pp. 53-54.

<sup>72</sup> Cfr. Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método II*, trad. Manuel Olasagasti, España, Sígueme, 1986, 2006, pp. 117-118. Esta forma de demarcación de Gadamer es uno de los puntos medulares de las diferencias en las que se asumen algunos hermeneutas gadamerianos y algunos psicoanalistas (lacanianos). Nos parece que la forma de pensar la *comprensión*, en ambos casos, seguirá ofreciendo matices importantes para su estudio, asunto que escapa a esta investigación.

—Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe. [...] Preguntar quiere decir abrir. [...] La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta. Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente. [...]"<sup>73</sup>

En la referencia empírica encontramos algunos indicios, en la práctica docente recordada, que apuntan a las posibilidades de esta forma de preguntar, como lo veremos en el apartado respectivo del capítulo 3.

Y finalmente, con estos cuatro conceptos básicos de la hermenéutica de Gadamer hemos realizado el análisis y la interpretación de la referencia empírica. Recordamos que en cada momento, según el propósito, realizamos los ajustes que nos llevaron, precisamente, a las aportaciones en el campo de la práctica docente, desde esta perspectiva estética.

## **1.6. Diseño del trabajo de campo**

A pesar de que nuestro fundamento es la hermenéutica de Gadamer y que ésta tiene una base fenomenológica<sup>74</sup>, que no necesariamente requiere de la búsqueda, sistematización y estudio analítico de referencias empíricas que constituyen la tradición en la investigación social, en humanidades, y de ella la educativa, pese a ello consideramos pertinente esta etapa en nuestra investigación, sobre todo por inscribirse en el campo de la práctica docente.

---

<sup>73</sup> Cfr. *Verdad y Método I*, p. 440. Esta postura de Gadamer cierra las potencialidades que los marcos sociales de la práctica docente tienen para ser germen de distintas posibilidades epistémicas. Interesa mantener esta cita para argumentar cómo, desde la pregunta, el alumno no sólo responde para ese momento de verificación como una intención que no se niega, sino como posibilidad de pensar para otro momento, asunto que en la elaboración de los recuerdos, es una muestra de ello.

<sup>74</sup> Edith Stein, alumna de Husserl a quien se debe el método fenomenológico, decía que a la fenomenología no le interesa ir preguntando, por ejemplo, sobre el dolor, sino analizar la esencia del dolor. Por el contrario Gadamer se pregunta por el modo de ser de la obra de arte y por su carácter histórico, he aquí el giro hermenéutico que lo distancia de Husserl y nos permite fundamentar nuestra etapa de búsqueda de referencia empírica.

De tal suerte que este último apartado del capítulo está organizado en tres secciones, en la primera será necesario exponer nuestra postura sobre lo metodológico. En el segundo argumentaremos nuestros motivos para trabajar en una primera fase, con obras de arte y las formas de este trabajo. La última sección la utilizaremos para exponer cómo realizamos el trabajo con las entrevistas.

### **1.6.1. Sobre lo metodológico**

No basta con enunciar qué entendemos por metodología, parte de ésta tendría que mostrarse en la exposición de la tesis, como producto de la investigación realizada. Empero, consideramos pertinente reconocer nuestras fuentes, también con la intención de una vigilancia epistémica que nos permita una argumentación consistente. De ahí que nuestra investigación está pensada y trabajada en función de la concepción de Buenfil Burgos que nos dice:

—Por metodología estoy entendiendo un proceso de articulación y ajuste permanente de al menos seis dimensiones: 1. Delimitación de las preguntas de investigación (que presuponen no sólo un conocimiento de literatura relevante, sino además el reconocimiento de la implicación subjetiva del investigador en lo que mueve a la investigación); 2. El esclarecimiento de sus posicionamientos ontológicos y epistemológicos; 3. La exploración y elección del cuerpo conceptual y las lógicas de intelección, 4. La delimitación del referente empírico documentado, que involucra la elección de formas y estrategias de recuperación de la información; [sic] 4. El proceso de construcción de un objeto de estudio, que involucra ese proceso de ajuste constante de preguntas, teoría y referente empírico; 5. El análisis e interpretación; y finalmente, 6. La articulación de los resultados.”<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Cfr. Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*, Editorial Académica Española, U.S.A. [sic] 2011, p. 13.

Esta manera de pensar la metodología semeja a lo que Gadamer plantea sobre la obra de arte: es abarcadora, y como ésta, la obra de arte, no deja ver “todo” en la exposición de sus resultados, por ejemplo no se muestran esos ajustes permanentes, sobre todo cuando una investigación se edita como tesis. Sin embargo, pese a que la metodología como articulación de las dimensiones señaladas, es una construcción no arbitraria del investigador, esta característica de no arbitrariedad permite que al leer una investigación en su edición para ser difundida, nos dará señales sobre la sistematización pertinente que hubo detrás de ella, aunque parezca paradójico.

Reiteramos que nuestra perspectiva teórica ontológica/óntica y epistémica<sup>76</sup>, como planos de lo metodológico, tiene su fuente en la hermenéutica de Gadamer. A decir de Aguilar: “Una de las grandes contribuciones de la hermenéutica al campo del saber contemporáneo es ofrecer nociones y categorías para la construcción de las ciencias sociales [...]”<sup>77</sup> nosotros agregaríamos que a las humanidades, y dentro de ellas a la educación; en nuestro caso, en su especificidad de la práctica y formación docente, que es donde se inscribe esta investigación. Pese a que en *Verdad y Método* su autor realice una crítica al conocimiento que fue relegado y considerado inferior, como lo señala Aguilar:

—Gadamer pone en cuestión los métodos de las ciencias y los interpreta como el resultado del abandono kantiano de la tradición humanista, lo que su hermenéutica intenta recuperar. Cuestiona que haya negado el valor cognitivo o todo aquello que no correspondía con los criterios metódicos de las ciencias exactas. El sentido común, el juicio, el gusto, cultivados por la tradición humanista tenían enorme importancia política, social y hasta cognitiva y fueron, sin embargo, relegados a la esfera de la mera subjetividad o de la estética.”<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> En uno de los apartados que anteceden en este capítulo ya hicimos referencia a Razo, quien plantea que en la investigación, de base, hay que considerar lo que él llama sistemas categoriales en estos órdenes. Buenfil está considerando el axiológico cuando menciona la implicación subjetiva, la que ya expusimos.

<sup>77</sup> Cfr. Aguilar Rivero, Mariflor, *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México, FFyL/UNAM, 2005, p. 27.

<sup>78</sup> Cfr. Aguilar Rivero, Mariflor, *Entresurcos de verdad y método*. México, FFyL/UNAM, 2006, p. 11.

El interés de esta investigación, y concretamente de este apartado, ha sido reiterar que la ayuda de la hermenéutica no está en pensarla como método, sino como parte de la metodología como construcción abierta y al mismo tiempo en diálogo con la tradición de las formas de investigar, en este caso en educación y las humanidades, como ya lo hemos venido señalando.

### **1.6.2. El trabajo con cinco obras de arte**

Uno de los planos de lo metodológico es el trabajo con la referencia empírica. En un apartado anterior se hizo mención de investigaciones que dan muestra de una variedad de formas en la que se presenta la referencia empírica<sup>79</sup>, así como lógicas de sistematización para el análisis e interpretación de las mismas. En este apartado interesa exponer de manera general tanto los criterios de selección de las obras de arte<sup>80</sup> como la relevancia que tienen como parte primera de la construcción de la referencia empírica para fundamentar la tesis que sostenemos.

---

<sup>79</sup> En el curso *Formación de planificadores en Educación Artística* coordinado por Ana Lilia Maciel en su edición 2010 (4ta. emisión) en el CENART/CONACULTA, planteaba una serie de posibilidades para construir las referencias empíricas en una investigación y que no se acotan en las técnicas de entrevistas y observaciones. Los objetos y materiales diversos que se utilizan en las prácticas, en nuestro caso educativas, pueden ser referencias empíricas de gran valía. Algunos autores son muy claros en especificar sus fuentes empíricas, por ejemplo Michel Foucault nos dice en *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*: “En cuanto a los documentos que habré de utilizar, en gran parte serán textos “prescriptivos”; por ello quiero decir textos que, sea cual fuere su forma (discurso, diálogo, tratado, compilación de preceptos, cartas, etc.) su objeto principal es proponer reglas de conducta.” Cfr. p. 15. De igual manera ocurre con el trabajo de Leonor Arfuch en *Memoria y autobiografía*, donde según dice, las formas canónicas son parte de la trama simbólica para trabajar la memoria, junto con otras formas híbridas como autoficciones, cuadernos de notas, diarios de cárcel, cartas personales, agendas, obituarios, fotografías, etc. Cfr. p. 13. Un ejemplo más es la investigación de Alberto Vital, *Conjeturas verosímiles*, donde su referencia empírica está centrada en los exámenes que se utilizan para el ingreso al bachillerato y los que elaboran los docentes en este nivel y en la secundaria. Ello con el objetivo de indagar sobre la manera que se concibe a la literatura, y en función de dicha concepción se les pregunta a los alumnos en el examen.

<sup>80</sup> En un primer momento de la investigación pensamos en términos de dispositivo artístico siguiendo al filósofo francés Jacques Rancière. Indagamos que es Deleuze quien se ocupa por conceptualizar al dispositivo al preguntarse que, si bien lo plantea Foucault, no hay en este último desarrollo del término, sino sólo uso. Jean Louis Déotte construye la noción de aparato artístico siguiendo, igualmente, la línea conceptual de Rancière. Optamos por regresar a la obra de arte por la pertinencia con nuestra fuente gadameriana tanto ontológica como epistemológica.

Fue entre abril, mayo y junio de 2013 que se presentaron en la cartelera corriente, en la ciudad de México, cinco obras de arte que no tenían como anécdota la relación docente alumno, y menos la escuela, aunque se hacía alusión a ella, hecho que llamó la atención. Además, en todas ellas, esta relación se recordaba en escasos minutos de una puesta o exhibición que no llegaba a dos horas de duración. Estas características se convirtieron en nuestros criterios: 1) la relación docente alumno se recordaba; 2) el recuerdo aparecía como un instante congelado; 3) la obra no tenía como anécdota ni la escuela ni esta relación y, 4) las obras estaban como una botella al mar, destinadas a quien se encontrara con ellas, esperaban la ocasionalidad para actualizar su horizonte, aprovechando estos conceptos de Gadamer.

Decidimos trabajar con tres obras de teatro y dos cinematográficas:

- a) *23.344* del dramaturgo argentino Lautaro Vilo y dirigida en México por Gustavo Beltrán en los teatros de la FFyL/UNAM. Se estrenó en 2004 en Argentina.
- b) *La charca inútil* del dramaturgo español David Desola y dirigida en México por Carlos Corona<sup>81</sup> en uno de los teatros del Centro Cultural del Bosque.
- c) *El siniestro plan de Vintila Radulezcu* con dramaturgia y dirección del mexicano Martín Zapata, también en el Centro Cultural del Bosque.
- d) *La revolución de los alcatraces*, cine documental dirigido por la mexicana Luciana Kaplan, exhibida en la Cineteca Nacional.
- e) *Las sufragistas*, cine documental dirigida por la mexicana Ana Cruz y exhibida en la Cineteca Nacional.

Las cinco obras<sup>82</sup> que constituyeron la primera etapa del trabajo con la referencia empírica fueron orientadoras para el diseño de la segunda etapa de este trabajo, es decir, la elaboración de una guía de entrevista. Y como ya lo mencionamos, lo que sistematizamos para la interpretación del referente empírico ha sido el eje articulador de los capítulos de la tesis.

---

<sup>81</sup> En México se llamó *Un charco inútil* y con esa adaptación se montó.

<sup>82</sup> Ver Anexo No. 1: Cuadro sobre las obras de la referencia empírica.



Las cinco obras nos aportaron, con las especificaciones que haremos en el capítulo dos, las siguientes unidades de análisis:

- a) La palabra
- b) El cuerpo/sexualidad
- c) Las prácticas
- d) Los objetos
- e) Los espacios/lugares

Además, las obras mencionadas orientaron los niveles de escolarización pertinentes para la realización de las entrevistas. Nuestra sorpresa fue que nos reenviaron de preescolar a licenciatura porque aludían a todos ellos en algún momento.

Por último, es necesario hacer notar que nuestro *estar ahí* en el momento de la puesta o la exhibición, constituyó la llamada de atención para traerlas a la investigación y fue quizá ese instante la materia para nuestra elaboración conceptual. Con ello se trata de aclararnos que no tuvimos la oportunidad de ver, sobre todo en teatro, una segunda ocasión las obras, ni las películas, con excepción de *Las sufragistas*. Trabajamos, en la mayoría de ellas, a partir de ese instante que congelamos. Paulatinamente se estableció comunicación con los directores y algunos dramaturgos para contar con los textos: *La charca inútil*, 23.344 y hasta el año 2015, *El siniestro plan de Vintila Radulezcu*<sup>83</sup>, sin embargo prevaleció ese instante de la puesta.

### **1.6.3. El trabajo con entrevistas**

En el apartado anterior señalamos que la relación accidentada como espectadora de las cinco obras citadas, constituyó el punto de partida para la elaboración de una guía de entrevista y los criterios de selección de los docentes a entrevistar. La tesis a sustentar: la

---

<sup>83</sup> Con *La revolución de los alcatraces* trabajamos con un audio de la función para citar en tiempo las partes que ya habíamos localizado en nuestro primer encuentro con la obra.

práctica docente tiene una dimensión estética que se significa, se elabora, en el recuerdo, presentó dificultades en esta etapa de trabajo. No encontrábamos la manera de explorar esta dimensión, sobre todo porque *práctica* remite a un presente, a la observación. Si nos íbamos por ese camino, fácil era caer en un subjetivismo ingenuo que tanto criticó Gadamer. La experiencia estética que la obra de arte puede ocasionar, precisamente por su carácter de ocasionalidad, y con base en Bachelard, lo que el instante congela, no importa si es en la profundidad o en la superficie, nos ayudaba más a pensar la dimensión estética de la práctica docente, en términos del recuerdo<sup>84</sup>, no en el dándose nada más.

Debemos a las obras de arte la orientación para elaborar la guía de entrevista<sup>85</sup> que nos proporcionó información, que acotamos al primer apartado centrado en los recuerdos. Los criterios para seleccionar a los docentes a entrevistar fueron los siguientes:

1. Niveles educativos a explorar: educación básica (preescolar, primaria, secundaria); bachillerato, licenciatura y posgrado (6 docentes).
2. Docentes en servicio.
3. Hombres y mujeres.
4. Distintos años de antigüedad.
5. Subsistema educativo indistinto.
6. Ubicación geográfica indistinta (sólo se atendió a las condiciones de la investigadora para el traslado y disponibilidad de tiempo e interés de los entrevistados)
7. Un docente de formación profesional en una de las artes.
8. Un docente de licenciatura de carrera distinta a la educación y pedagogía, de preferencia carrera tecnológica o de las llamadas ciencias exactas.
9. Total de docentes: 8.

Los criterios anteriores permitieron encontrar docentes con las características que en el siguiente cuadro se muestran.

---

<sup>84</sup> De cómo en él se re-presenta el reparto de lo sensible, parafraseando a Rancière.

<sup>85</sup> Cfr. Anexo No. 2, Guía para la entrevista.

Cuadro No. 1: Características de los docentes entrevistados

Clave de la E.	Nivel en el que labora	S	E	A/S	Observaciones
E3DPREF15112013	Preescolar, Público, Sub. Edo. Méx.	F	36	15	Dijo no tener recuerdos significativos de cuando cursó preescolar.
E4DPRIM15112013	Primaria, Público, Sub. Edo. Méx.	M	28	03	No tiene estudios de posgrado. Estudio Lic. en Pedagogía en una escuela particular.
E6DPRIM22112013	Primaria, Público, Sub. Edo. Méx.	M	41	17	No tiene estudios de posgrado.
E5DSECM19112013	Secundaria, Público, Sub. Edo. Méx. Fed. Plan de Profesor con Especialidad, posterior.	M	51	25	No cursó preescolar ni posgrado. De primaria a bachillerato estudió en Veracruz. La Normal Superior en Tamaulipas.
E1DBACF04112013	Bachillerato Público, Instituto de Educación Media del Gobierno del D.F.	F	44	25	No "recisó" recuerdos de preescolar ni de la licenciatura (Filosofía, UNAM) Cursa una Maestría en FFyL.
E9DLTF29112013	Lic. Ing. Biotecnológico U. Tecnológica, Tec. Pública, Edo. Méx.	F	44	4	Dijo que no había preescolar.
E8DLPDM28112013	Lic. Danza Folklórica Mexicana, Público, Sub. Edo. Méx. Programa de Técnico y está en nivelación para acreditar la licenciatura.	M	29	12	Estudio de preescolar a bachillerato en Veracruz. No tiene estudios de posgrado.
E2DPOSF12112013	Lic. y Posgrado en Educación, Público, FES/Aragón y Sub. Edo. Méx.	F	44	20	No recuerda sobre preescolar.

Fuente: Elaboración de la sustentante.

El cuadro nos permite observar que tenemos (S) 4 docentes varones (M) y 4 mujeres (F), todos trabajan en el sistema público, a pesar de que haya variaciones en el subsistema al que pertenecen. La ubicación geográfica de sus centros de trabajo está entre el Distrito Federal y los municipios conurbados en el Estado de México. Los lugares en donde se formaron combinan la escuela pública y la privada, así como la ubicación geográfica: Estado de México, Distrito Federal, Veracruz y Tamaulipas. Sus edades (E) van de los 28 años a los 51. Sus años de servicio en la docencia (A/S) oscilan entre los 3 hasta los 25. Es

importante esta información porque la utilizaremos invariablemente en los siguientes capítulos y apartados.

Realizamos 9 entrevistas, sin embargo, para fines de cómo es trabajado el recuerdo en esta investigación, consideramos 8, como lo muestra el cuadro No. 1. La novena entrevista, en la que participó Bruno Bert,<sup>86</sup> docente de la licenciatura en Teatro, dramaturgo, director y crítico, fue separada del corpus de información empírica sobre el recuerdo, y fue utilizada para dialogar con respecto al arte, arte teatral y su vinculación con la práctica docente a partir de “su presente/pasado”, es decir, cómo inicia su docencia y las irrupciones que ésta muestra interpelando a la didáctica que prevalece en el sistema escolarizado. Por la relevancia de sus planteamientos y su figura como crítico teatral, iniciador y conductor de la Escuela del Espectador, se rompe uno de los criterios de escritura académica, que es el anonimato de las personas que participan con la información empírica. En el caso de los ocho docentes se conservará el anonimato, así como de los nombres de los profesores que recuerdan y las instituciones en las que laboran.<sup>87</sup>

La forma en que citamos la referencia empírica con respecto a las entrevistas (Clave de la E) es la siguiente: E1DBACF04112013, donde E y el número indican la entrevista y el orden en que se realizaron. Posteriormente la D es de docente y las siguientes tres letras remiten al nivel de escolaridad y tipo en el que laboran. Se continúa con el sexo y finalmente con el día, mes y año en que se conversó con el docente. Las entrevistas tuvieron una duración que va de 32 minutos con 29 segundos a 124 minutos con 33

---

<sup>86</sup> Originalmente la cita con Bruno Bert fue para obtener los textos dramáticos de dos de las obras ya citadas (*La charca inútil* y *El siniestro plan de Vintila Radulezu*, cuya puesta se analizó en la Escuela del Espectador, que él conduce, en la Sala del Centro Cultural del Bosque, Programa del INBA). Bruno Bert labora en el Centro Nacional de las Artes (CENART). La conversación giró en torno a su historia adulta como creador en Argentina (migrante italiano desde su infancia) y sus inicios en México hasta su incursión en la docencia en la Licenciatura de Teatro que combina con otros proyectos. Este material nos reenvía a otra investigación.

<sup>87</sup> Esta convención en materia de escritura y divulgación en la investigación ha sido polémica, sin embargo en nuestro caso resulta relativamente pertinente desde un fundamento gadameriano. El filósofo alemán al refutar cómo entendemos la subjetividad (subjetivismo) y la objetividad (objetivismo) y en su base fenomenológica, nos explica cómo la cosa desborda, está por encima de lo que podríamos personalizar. Un ejemplo: el habla, la palabra, rebasa a quienes la dicen, tiene su propio ser (ontológico), aunque sea importante cómo éste se mueve (óntico). Agradecemos la ayuda de Rosa Nidia Buenfil Burgos para comprender esta distinción. Seminario de *Investigación y análisis político de discurso educativo*, en el Semestre 2013-1, DIE/CINVESTAV, agosto-diciembre de 2012. Cfr. Notas.

segundos, y en transcripción oscilan entre 10 y 34 páginas. Este dato es relevante porque la manera de organizar la información atendió a lo que nos ha venido interesando en esta investigación: buscar la unidad del instante de lo relatado en la entrevista y en términos de Rancière, nos visibiliza una configuración de lo sensible.

Como parte de nuestra pregunta ¿qué recuerdan los docentes de sus profesores a lo largo de su escolarización, o mejor, en el marco social de la práctica docente? Encontramos que los docentes entrevistados elaboraron recuerdos desde preescolar hasta posgrado de manera indistinta, sumando aproximadamente 555 huellas mnémicas/afecciones. El siguiente cuadro es una aproximación numérica de esta primera organización.

Cuadro No. 2: Organización general de las huellas mnémicas/afecciones

Forma de organización	Frecuencia	Porcentaje
Nombrar	116	20.90
HEPUA	263	47.38
HGPVSA	90	16.21
HGSP/CA	40	7.20
HGSCTONA	46	8.28
Total	555	99.97

Fuente: Elaboración de la sustentante<sup>88</sup>

Esta primera organización permite situar los siguientes elementos para la interpretación y discusión:

1. El profesor recordado antes que nada es nombrado de alguna manera, en *La charca inútil*, el profesor invocado es Hierofante. En el capítulo III analizaremos los movimientos que hay en la correspondencia entre la palabra y la cosa, como parte de las discusiones de la teoría del lenguaje en Gadamer y a partir de esto que dijeron los docentes.

<sup>88</sup> Acotaciones:

HEPUA: Huellas mnémicas específicas por unidades analíticas. HGPVSA: Huellas mnémicas generales por valores socialmente aceptados. HGSP/CA: Huellas mnémicas generales sobre prácticas o conductas aceptadas. HGSCTONA: Huellas mnémicas generales sobre conductas toleradas o no aceptadas.

2. Las huellas mnémicas/afecciones específicas por unidades analíticas (HEPUA) también se mostraron en primera instancia en las obras estudiadas inicialmente en el trabajo de campo, y observamos que constituyen el mayor porcentaje de las huellas mnémicas/afecciones. Estas unidades tienen una correspondencia con esta noción amplia de Rancière sobre el reparto de lo sensible y son el centro para sostener la tesis. Ellas son: a) habla/palabra/lingüística/lenguaje, b) cuerpo/sexualidad, c) prácticas, d) objetos, y e) espacios/lugares.
3. Las huellas mnémicas/afecciones generales por valores socialmente aceptados (HGPVSA) junto con las huellas mnémicas/afecciones generales sobre prácticas o conductas aceptadas (HGSP/CA) al sumarse nos dan un porcentaje que supera al de nombrar al profesor recordado. Estas huellas mnémicas/afecciones generales de valores, prácticas o conductas no fueron de nuestro interés en un primer momento, en el estudio de las obras. En las entrevistas los docentes fueron contundentes con adjetivos como: responsable, comprometido, nos contaba experiencias, era amable en el trato, etc. La discusión de esta forma de huella mnémica la dejaremos para las consideraciones finales.
4. Las huellas mnémicas generales sobre conductas toleradas o no aceptadas (HGSCONTA) se refieren a juicios, también contundentes, como: los profesores pegaban si no entendíamos el tema, regañaban, castigaban, etc. o a frases como: no faltaba el profesor que llegaba con aliento alcohólico, entre otras. El siguiente cuadro es una aproximación.

Cuadro No. 3: Huellas mnémicas/afecciones agradables y no agradables

TR	A	%	NA	%	T%
555	409	73.69	146	26.30	99.99

Fuente: Elaboración de la sustentante<sup>89</sup>

Estas huellas mnémicas/afecciones no agradables aparecieron distribuidos en los distintos niveles de escolaridad como se muestra en el siguiente cuadro.

<sup>89</sup> Acotaciones:

TR: Total de huellas mnémicas/afecciones. A: Agradables. NA: No Agradables. T: Total.

Cuadro No. 4: Huellas mnémicas/afecciones no agradables por nivel de escolaridad

NE	PUA/F	%	PCG/F	%
PREE	0	0	0	0
PRIM	36	36	12	26.08
SEC	27	27	9	19.56
BACH	14	14	11	23.91
LIC.	21	21	12	26.08
POSG.	2	2	2	4.34
Total	100	100	46	99.97

Fuente: Elaboración de la sustentante<sup>90</sup>

El cuadro sólo es orientador para el análisis y la interpretación; como podrá observarse, los recuerdos no agradables pudieron elaborarse en función de la primaria o de la licenciatura. En este sentido, no hay una tendencia marcada en alguno de los niveles de escolaridad. Además de otros factores que ya hemos señalado, algunos docentes no cursaron preescolar ni posgrado, o dijeron “no recordar” su etapa en preescolar, por ejemplo.

Hasta aquí los cuadros presentados son parte de nuestro corpus empírico para el trabajo en los siguientes capítulos. Sin embargo, hay que reiterar el interés por las unidades analíticas que nos ayudan a captar/congelar el instante/huella mnémica, materia para la elaboración de recuerdos muy concretos, en el marco social de la práctica docente. En estas unidades está el centro de nuestra tesis y la articulación que realizamos sustentada en la noción de régimen de identificación y reparto de lo sensible que plantea Rancière, como una forma de pensar a la estética. Las huellas mnémicas/afecciones específicas, a diferencia de las generales que ya introducimos, fueron organizadas en unidades analíticas y por nivel de escolaridad, como se muestra en los cuadros No. 5 y No. 6A-6B.

<sup>90</sup> Acotaciones:

PUA/F: Por Unidades Analíticas/Frecuencia. PCG/F: Por Conductas Generales/Frecuencia.

Cuadro No. 5  
Distribución por unidades analíticas

Unidad	Frecuencia	Porcentaje
Habla/Palabra/Lingüísticas/Leng	111	42.20
Cuerpo/Sexualidad	66	25.09
Prácticas	41	15.58
Objetos	24	9.12
Espacios/lugares	21	7.98
Total	263	99.97

Fuente: Elaboración de la sustentante

Cuadro No. 6A

Distribución por unidades analíticas y nivel de escolaridad

NE	P/F	P/%	C/F	C/%	Pp/F	Pp/%	O/F	O/%	Es/F	Es/%
PREE	2	1.80	2	3.03	6	14.63	5	20.83	7	33.33
PRIM	31	27.92	28	42.42	9	21.95	5	20.83	6	28.57
SEC	24	21.62	21	31.81	7	17.07	6	25.00	3	14.28
BACH	16	14.41	10	15.15	4	9.75	1	4.16	1	4.76
LIC.	27	24.32	5	7.57	11	26.82	6	25.00	3	14.28
POSG.	11	9.90	0	0	4	9.75	1	4.16	1	4.76
Total	111	99.97	66	99.98	41	99.97	24	99.98	21	99.98

Fuente: Elaboración de la sustentante<sup>91</sup>

Cuadro No. 6B  
A partir de UA<sup>92</sup> y nivel de escolaridad

Escolaridad	Frecuencia	Porcentaje
Preescolar	22	8.36
Primaria	79	30.03
Secundaria	61	23.19
Bachillerato	32	12.16
Licenciatura	52	19.77
Posgrado	17	6.46
Total	263	99.97

Fuente: Elaboración de la sustentante

<sup>91</sup> Acotaciones:

NE: Nivel de Escolaridad. P/F: Palabra/Frecuencia. C/F: Cuerpo/Frecuencia. Pp/F: Práctica/Frecuencia. O/F: Objeto/Frecuencia. Es/F: Espacio/Frecuencia.

<sup>92</sup> UA: Unidades Analíticas.



Las unidades analíticas se mostraron vinculadas y las hemos separado provisionalmente para centrar el análisis y la interpretación en los capítulos subsecuentes, aunque de todas formas no se desatenderá su vinculación de origen, es decir, su marco social para elaborar el recuerdo.

En los cuadros 6A-6B se observa que las huellas mnémicas/afecciones, organizadas en unidades analíticas, para elaborar recuerdos, parecen prevalecen en los niveles que van de la primaria a la licenciatura. Tanto en preescolar como en posgrado, los docentes entrevistados expresaron no haber cursado esos niveles, como ya lo señalamos, en la mayoría de los casos. Sin embargo, regresando a preescolar, y a partir de una aproximación freudiana y lacaniana, posiblemente se hallen los recuerdos encubridores, aquellos de los que el sujeto (docente entrevistado) no quiere saber. En algunos casos, que ayudan a nuestra investigación, las huellas mnémicas/afecciones en las unidades en que se presentaron, fueron pasados por una selección: lo digno de ser recordado, ya sea porque ya fueron reelaborados (perspectiva freudiana<sup>93</sup>) o porque están en esa viabilidad. Otra posibilidad es que, parafraseando a Bercovich, el lapsus nos traiciona, y por ahí salen señales de nuestro inconsciente.

Las unidades en que agrupamos las huellas mnémicas/afecciones para la elaboración de los recuerdos, los instantes para Bachelard, quizá algunos lapsus para Lacan, son las que ayudarán a la discusión de la pregunta que orienta esta investigación: ¿qué recuerdan los docentes de su relación con sus profesores en el marco social de la práctica docente? Y el cuadro No. 5 nos ayudará a introducir una primera parte de la discusión. En este cuadro observamos la primacía del habla. Los docentes dijeron que recuerdan cómo les hablaban sus profesores, qué les decían. Recuerdan la palabra y aunado a ello el cuerpo sexuado, así como lo que hacían con la palabra, las prácticas. Muy cercano están los objetos/cosas y finalmente los espacios/lugares donde se realizaban estas prácticas. Así, la palabra en su doble va permitiendo reconstruir la imagen de sus profesores, el cómo eran físicamente, su cuerpo, la mirada, si los llegaban a tocar, su aliento, es decir, la sexualidad no sólo desde la

---

<sup>93</sup> Cfr. Freud, Sigmund, "Recordar, repetir y reelaborar" y "Nuevos consejos sobre la técnica psicoanalítica", en *Obras Completas*, Buenos Aires, vol. XII, Ed. Amorrortu, 1911-1913, 1914.

visión genital y reproductora, también en la seducción y el gusto. Los objetos aparecen tanto en preescolar como en el posgrado: el árbol con una ranita, el panalito de abejas, el espejo, la mochila, el libro de ejercicios de inglés, las pulseras, el libro de sociología, el equipo de laboratorio de química y el video para analizar registros etnográficos.

Las unidades en que organizamos las huellas mnémicas/afecciones, insistimos, están vinculadas y sólo para su exposición las hemos separado. Éstas serán la discusión de los siguientes capítulos y apartados. En la medida en que se avanzó en la interpretación, nos auxiliamos de herramientas teóricas de acuerdo al propósito de cada apartado. Interesa apuntar, mientras tanto, cuatro consideraciones relevantes en los recuerdos:

1. Los 8 docentes entrevistados recuerdan de sus profesores a la persona en su carácter, en su trato. Si los recuerdos son gratos, se muestra la relación bueno y bonito<sup>94</sup>.
2. Se yuxtaponen los tiempos del recuerdo: presente pasado presente, en una necesidad de reconocimiento, en algunos casos de los docentes entrevistados. Hay un caso donde un docente invita a su profesor a que observe una de sus prácticas para mostrarle sus logros, y no obtiene el reconocimiento de su maestro.
3. En todo momento hay desplazamientos horizontales de distinta índole, los que interpretamos desde la finitud e infinitud de nuestro ser.
4. En 3 entrevistas se relacionan algunos contenidos programáticos con el recuerdo de la unidad considerada. En las otras 5 está la primacía de la persona, de las características que mostraba: enérgica, exigente, alegre, burlona, cruel, dinámica, comprometida, entre otras.

Con la finalidad de mostrar cómo ubicamos los instantes/huellas mnémicas/unidades para organizar el análisis, nos interesa adelantar el siguiente fragmento de una entrevista a uno de los docentes de primaria.

---

<sup>94</sup> Aquí estudiaremos más adelante lo que Gadamer plantea como las bases similares entre la teoría de la belleza de Platón y la idea de una hermenéutica universal donde, en nuestro caso, nos interesaría comprender cómo a partir de estos recuerdos se muestran ciertas constantes en la práctica docente, (quizá como "ser") y con ello comprender si el carácter mimético del arte, nos lleva a la noción de verdad a través del lenguaje y del arte. Cfr. *Verdad y Método*, p. 581.

→J. [...] tenía un maestro que siempre *etiquetaba a las personas*, sí, le gustaba, pues, hacer sentir mal a los niños, en vez de motivarnos, él hacía todo lo contrario.

R. ¿Qué les decía?

J. Pues *que era un burro*, que no iban a ser nada, no precisamente a mí pero...

...” E4DRIM15112013 p. 6

El docente recuerda a su profesor de primaria, en este caso consideramos como unidad para el recuerdo el habla, la palabra: *etiquetaba a las personas*, por ejemplo les decía *que era un burro*. El docente continúa su relato y ahora encontramos como unidad de análisis el objeto:

→J. [...] él ya tenía experiencia, sí, ya tenía. Yo me imagino que entonces tendría sus cuarenta y tantos años, sí, yo pienso que sí, pues siempre tenía un *espejo*. También tenía un *espejo* donde nos hacía sentir mal a los niños cuando llegaban despeinados.

J. Los ponía, les decía: *\_\_mira, mírate en el espejo*’. Entonces les empezaba a decir: *\_\_mira, vienes todo mugroso*’, ¿no? Creo que yo, ahorita que estoy en esta carrera, yo creo que no era lo correcto, ¿no? A lo mejor sí decirlo, sí, ahí está el *espejo*, pero decirlo de otra forma, sin lastimar al niño, al contrario ¿no?, motivarlo: *\_\_mira qué bonito te ves si te peinas así*’. Utilizar palabras distintas.” (E4DRIM15112013 p. 6)

En cuatro ocasiones el docente repite el objeto, se trata de un *espejo* y su uso para corregir una conducta y mejorar la apariencia: peinarse, lavarse, entre otras acciones. En el apartado del capítulo tres estaremos estudiando con detalle cómo observamos la presencia de la transferencia<sup>95</sup> en esta práctica del profesor recordado. Por ahora sólo nos interesó mostrar parte de la forma en que pensamos y organizamos nuestras unidades (instantes/huellas mnémicas/afecciones) para el análisis.

---

<sup>95</sup> Nos ayudaremos en este caso de la teoría freudiana de la transferencia. Cfr. Freud, Sigmund, “Recordar, repetir y reelaborar” y “Nuevos consejos sobre la técnica psicoanalítica”, en *Obras Completas*, Buenos Aires, vol. XII, Ed. Amorrortu, 1911-1913, 1914.

\*\*\*

En este capítulo inicial nos preguntamos ¿cómo indagar la práctica docente sin considerar solamente las observaciones en el dándose, las teorías prescriptivas o el aparato normativo que apunta a la eficacia y efectividad? Ante la pregunta nos interesó ubicar las coordenadas de la investigación y sobre todo situar a la práctica docente como objeto de estudio a partir de la memoria y la estética. Esta perspectiva es complementaria a otras investigaciones en el campo, como fue posible empezar a explorar a partir de algunas investigaciones que se revisaron.

La construcción del objeto de estudio que se mostró en el capítulo subrayó la pregunta central: ¿Qué recuerdan los docentes de su relación con sus profesores a su paso por la escuela en sus distintos niveles? Y dos preguntas secundarias: ¿Qué características presentan estos recuerdos para ser considerados como parte de la dimensión estética de la práctica docente? Y, esta dimensión estética de la práctica docente ¿cómo es expuesta/pensada en algunas obras artísticas?

Así mismo se anotaron los tres propósitos guías de la investigación: Identificar los recuerdos de los docentes en su relación con sus profesores como parte de la dimensión estética de la práctica docente. Reflexionar sobre la relación de la dimensión estética de la práctica docente con algunas obras artísticas como formas de re-presentarla. Y explorar las posibilidades de resignificación de esta dimensión estética de la práctica docente a partir del recuerdo y la re-presentación en las obras artísticas.

La dimensión teórica ontológica/óntica de la construcción del objeto de estudio consideró el concepto de memoria como huella mnémica/afección/instante elaborada a partir de la tradición de Platón reconsiderada por Ricœur y complementada a partir de las nociones de marco social de la memoria y memoria colectiva de Halbwachs. La noción de estética se trabajó a partir de Rancière que tiene su base y distanciamiento en Kant. Y la de práctica docente se reelaboró a partir de la tradición de la sofística considerada en la *paideia* y sobre

todo en los diálogos de Platón. A esta tradición se le pensó junto con herramientas del psicoanálisis, sobre todo de Freud y Ferenczi.

La dimensión teórica epistémica se trabajó a partir de cuatro conceptos fundamentales de la hermenéutica de Gadamer: tradición, horizonte, alteridad y diálogo. También en diálogo con la noción de instante de Bachelard. Y la discusión sobre la relación arte, estética lenguaje. Estas discusiones posibilitaron la pertinencia de la primera parte del trabajo de elaboración de la referencia empírica. En ésta se analizaron cinco obras de arte que visibilizaban, a través del instante, la forma en que los artistas muestran el recuerdo de la práctica docente. La segunda parte consideró el trabajo con ocho entrevistas a docentes desde preescolar hasta posgrado.

La referencia empírica elaborada en las dos etapas señaladas posibilitó guiar el análisis y la interpretación sobre las preguntas y propósitos de la investigación. Se encontró que tanto las obras de arte como las entrevistas realizadas a los docente dan cuenta que las huellas mnémicas con las que se elaboran los recuerdos son las palabras, y que la palabra constituye, en primer lugar, huella mnémica. Y en tal orden le sigue el cuerpo/sexualidad, las prácticas, los objetos/cosas y los espacios/lugares.

## Capítulo 2

### Memoria y arte

En el presente capítulo nos preguntamos ¿qué mira el hacedor, el artista, cuando mira a la escuela, y al docente en su relación con el alumno?, ¿cómo lo mira?, ¿para qué? o ¿por qué así? De tal manera que uno de los propósitos centrales es contribuir a la comprensión de cómo algunas obras de arte hacen referencia a la relación docente alumno (dentro y fuera del marco social de la práctica docente), sin ser, necesariamente, la anécdota central de su interés. Sin embargo estas obras permiten explorar algunos elementos de la práctica docente en tanto cómo, a partir del recuerdo, están configuradas las huellas mnémicas/afecciones que constituyen lo que pensamos como la dimensión estética de la práctica docente. Además, las obras seleccionadas tienen como segunda característica relevante el que los personajes elaboran en sus recuerdos la relación con sus docentes o con sus alumnos.

Estas obras fueron exhibidas en la cartelera tanto de teatros como de cine adjetivado como de arte o cultural, para un público con este tipo de inclinaciones, sin ser necesariamente destinadas a los docentes. Este es otro de los criterios considerados para que fueran parte de las referencias empíricas utilizadas en la investigación.

El estudio de los fragmentos seleccionados de cada obra, a pesar de que se basa en parte del aparato conceptual de la hermenéutica filosófica de Gadamer, en la que interesa pensar al arte como una forma de verdad y a ésta como acontecer del ser, en este caso, la práctica docente, requirió de otras herramientas teóricas, de acuerdo a las singularidades que cada obra nos aporta a la configuración de la dimensión estética, en el marco social de la práctica docente.

Una consideración de relevancia en el abordaje de las obras seleccionadas es la presencia de dos tipos de reenvíos que éstas nos hacen. El primero es hacia otras obras de arte donde también aparecerá la memoria como forma de recordar las relaciones de los docentes con los alumnos o a la inversa; y en otra forma artística, en otro tiempo, en otro espacio. El

segundo reenvío es hacia algunos aparatos conceptuales de teóricos, que en algunos casos, han sido interpelados por la hermenéutica filosófica de Gadamer.

Decidimos presentar el orden de las obras en función de los datos de la referencia empírica. Cabe advertir que se mezclan huellas mnémicas/afecciones de distinta índole que fueron clasificadas para su estudio y orden de interpretación, aunque se repita centrar la atención en algunas de ellas, cuando se modifique el objetivo de análisis e interpretación.

Lo primero que los docentes recuerdan de la relación con sus docentes es la forma en que les hablaban, lo que les decían. De ahí que se considera inicialmente al lenguaje, a la palabra. Y es en la película *La revolución de los alcatraces* y en la obra de teatro *El siniestro plan de Vintila Radulezcu* donde, entre otros registros, analizaremos la palabra recordada.

El segundo registro que apareció fue el cuerpo/sexualidad, de ahí que la tercera obra de referencia será, en teatro, *23.344*. La cuarta obra para nuestro análisis es la película *Las sufragistas*, en donde se alude a la importancia de los objetos que el docente trae a la clase y son parte de la memoria, así como algunas prácticas que realizó el docente y que trascendieron el espacio áulico.

Lenguaje, cuerpo/sexualidad, prácticas y objetos fueron los cuatro registros desde donde se elabora el recuerdo según las obras<sup>96</sup> que serán abordadas en este capítulo. Hay una quinta obra, se trata de *La charca inútil*,<sup>97</sup> en teatro. Se analiza al final por dos particularidades. La primera es la ambigüedad cuando nos muestra a dos docentes, el más joven construyendo en su recuerdo a su profesor, como si este fuese el interés de la obra. Y lo segundo, por la forma de elaborar este recuerdo y el momento en que se requiere de él para continuar en la vida.

---

<sup>96</sup>En las entrevistas apareció un registro más: el espacio/lugares, que se analiza en el capítulo cuatro.

<sup>97</sup> El texto tiene ese nombre, que conservaremos, la puesta en México se llamó *Un charco inútil*.

Antes de iniciar el estudio de las partes seleccionadas de las obras referidas, consideramos un apartado que introduce la relación que, en términos generales, han tenido las obras artísticas con la escuela. En esta investigación nos aproximamos a una especificidad: la forma en que se muestra el recuerdo, las huellas mnémicas/afecciones, en la obra de arte a partir de la teoría del instante según Gastón Bachelard y que tiene algunas correspondencias con la hermenéutica gadameriana.

## 2.1. Escuela: arte y memoria

La relación entre algunas obras artísticas<sup>98</sup> y la escuela no es novedad. La investigación al respecto tampoco<sup>99</sup>. En la mayoría de los casos, el tema o la anécdota central de esta relación es la escuela, sobre todo lo que hace el docente con los alumnos o a la inversa. Es posible que la mayoría de los ejemplos de ello los tengamos en el cine<sup>100</sup>, aunque la obra literaria, nos atrevemos a decir, es pionera.<sup>101</sup> Y si continuamos con un breve recorrido, no

---

<sup>98</sup> Gadamer dedica su obra al arte en sí, y en algún momento nos remite a lo que considera géneros artísticos. Esta es una forma de demarcarse a partir de la crítica que hace a la Ilustración y al Romanticismo en su forma de ver al arte y la estética. La poesía llegó a ocupar mayor atención en su obra, sin embargo, en el epílogo a la 3ra. Edición de *Verdad y Método* estará planteando, si se trata de “clasificar”, a las artes lingüísticas y las artes plásticas. Cfr. Gadamer, Hans-George, *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, España, Sígueme, 1975, 1988. p. 668.

<sup>99</sup> Un ejemplo relativamente reciente es la investigación de Martha Isabel Leñero Llaca, «Escuela y ficción: principales problemas conceptuales» donde coloca la mirada en la novela de Rosario Castellanos, *Balum Canan*. Cfr. Ponencias, Coloquio del Doctorado en Pedagogía (IISUE/UNAM), octubre de 2012.

<sup>100</sup> Tenochtitlán Lucina Salcido Ríos estudia cómo es visto el docente en películas que van desde la cinematografía mexicana contemporánea hasta la clásica internacional con largometrajes como *El cabezota* (Dir. Francisco Lara Polop, México-España, 1982), *Río escondido* (Dir. Emilio «Indio» Fernández, México, 1947), *El ángel azul* (Dir. Josef von Sternberg, Alemania, 1930), *Serafina: el sonido de la libertad* (Dir. Darrel James Roodt, USA y Sudáfrica, 1992), entre otras. Cfr. su artículo «El maestro y el cine» en Revista *Sin saberes*, No. 17, México, 1999, pp. 33-39. Federica Alejandra Mendoza Sodi plantea al cine en tanto lenguaje hermenéutico y expone elementos simbólicos de la formación docente que hacen posible interpretar y comprender de manera conceptual y empírica la identidad de los educadores. Cfr. su ponencia "Arquetipos docentes desde la filmografía", en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 2011. Otra investigación es la de Agustín Romero Martínez Olivera que se interesa por describir y explicar la relación entre el cine y el fenómeno educativo a través de la iconopedagogía. Cfr. su tesis de maestría *La otredad juvenil y la educación, relatos desde el cine en la era de la posmodernidad*, ISCEEM, Chalco, México, 2009.

<sup>101</sup> Una referencia la tenemos en el Tomo V de *Las mil y una noches*, cuando Shahrazad llegó a la 873 aparece «Historia del maestro de escuela lisiado y con la boca hendida». Una versión del cuento puede leerse en:

[http://es.wikisource.org/wiki/Las\\_mil\\_y\\_una\\_noches:842](http://es.wikisource.org/wiki/Las_mil_y_una_noches:842) Consulta: noviembre de 2014.



están exentos: el teatro<sup>102</sup>, las artes plásticas<sup>103</sup> y visuales, la música<sup>104</sup>, y quizá tampoco la danza.

*El examen* (The school exam/Das Schulexamen), 1862,  
Albert Anker, Oil on canvas, Museum of Fine Arts, Berne.



Fuente<sup>105</sup>

El hecho de que literatos, cineastas, dramaturgos, artistas plásticos y músicos miren a la escuela, miren al docente, es un asunto que en el campo educativo, como una especificidad, no pasa desapercibido. De ahí que en esta investigación, inscrita en este ámbito, nos hacemos dos preguntas iniciales: ¿qué mira el hacedor, el artista, cuando mira a la escuela y

---

<sup>102</sup> Vale la pena citar la puesta de *La piedad de los perros*, dramaturgia y dirección de Javier Nieto; se presentó en el Foro de la Diversidad Cultural, Cd. de México, en mayo de 2012 por la Compañía Movimiento y Cambio, Laboratorio Escénico.

<sup>103</sup> Entre las obras del pintor sueco Albert Samuel Anker (1831-1910) encontramos *Das schulexamen*, (El examen), *Die Dorfschule* (Escuela rural) o *Der Schulspaziergang* (Paseo escolar). Cfr. <http://iamachild.wordpress.com/2010/09/12/albert-samuel-anker-1831-1910-swiss/> o en <https://arteninona.wordpress.com/2008/02/16/albert-anker-suiza-1831-1910/> Consulta: noviembre de 2014. De igual manera los detalles de los murales de Diego Rivera (*La maestra rural*, 1923) también son referencias. Cfr. *La pintura mural de la revolución mexicana*, México, Fondo Editorial de la Plástica Mexicana, 1989.

<sup>104</sup> La canción *Another brick in the wall* (*Otro ladrillo en la pared*) escrita por Roger Waters de *Pink Floyd* y grabada en 1979, después utilizada por el director británico Alan Parker, para la película *The Wall*, editada en 1982, en su segunda parte (de tres que la componen) está centrada en la escuela.

<sup>105</sup> Tomado de <https://www.pinterest.com/pin/218354281904858265/>. Consulta: diciembre de 2016.

al docente?, ¿cómo lo mira y para qué o por qué así?<sup>106</sup> Estas interrogantes resultan ya discutibles en el campo mismo de la estética y el arte, así como en el de la educación y han generado, en los primeros, varias teorías que nos ayudan a diferenciar el planteamiento al respecto en Gadamer y que es pertinente para fundamentar ontológica y epistemológicamente esta investigación.

Una teoría bastante polémica es la del alemán Teodoro Lipps (1851-1914)<sup>107</sup> quien, inscrito en el campo de la plástica y la psicología, planteaba que el objeto artístico proyecta la sensibilidad del artista, y que ésta es transmitida al espectador en una suerte de conexión. Con esta premisa quería decir que hay una vinculación de relación afectiva entre artista y espectador a través de la obra. Esta postura le da un lugar secundario a la obra, es el autor quien está en primer plano junto con el espectador y visto así nos quedamos en una mirada subjetivista, que a decir de Gadamer, requiere ser superada.

Leonor Arfuch, haciendo alusión a la narrativa fragmentada del libro clásico *Roland Barthes par Roland Barthes* (1975) dice: «es la obra la que habla, no el autor».<sup>108</sup> Si pensamos a la obra así, nos es útil entonces parte de la filosofía hermenéutica, sus desarrollos sobre la comprensión e interpretación. Así es que consideramos lo que plantea Gadamer siguiendo a Heidegger: «Toda interpretación correcta<sup>109</sup> tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada «a la cosa misma»»<sup>110</sup>

---

<sup>106</sup> A partir de los trabajos del filósofo francés Jacques Rancière sobre estética y política se plantea visibilizar el reparto de lo sensible, de ahí que dice que lo real debe ser ficcionalizado para ser pensado [...] y que los distintos modos en que se elaboran las ficciones son retomados por historiadores y por analistas de la realidad social: «Le réel doit être fictionné pour être pensé [...] Il s'agit de constater que la fiction de l'âge esthétique a défini des modèles de connexion entre présentation de faits et formes d'intelligibilité qui brouillent la frontière entre raison des faits et raison de la fiction, et que ces modes de connexion ont été repris par les historiens et par les analystes de la réalité sociale.» en *Le partage du sensible. Esthétique et politique*, Paris, La Fabrique-éditions, 2000, p. 61.

<sup>107</sup> Cfr. Raymond Bayer (1898-1959), *Historia de la estética*, trad. Jasmín Reuter, México, F.C.E., 1961, 1965, p. 414.

<sup>108</sup> Leonor Arfuch, *Memoria y autobiografía Exploraciones en los límites*, Argentina, F.C.E., 2013, p. 40.

<sup>109</sup> Gadamer suele ser criticado, pensamos, por la conservación de algunas bases fenomenológicas, entre ellas se encuentra su noción de “la cosa misma”, la verdad, el ser, y desde luego, lo correcto.

<sup>110</sup> Op. cit. pp. 332-333.

Si reorientamos nuestra mirada, entonces nuestras preguntas iniciales de este apartado tendrían que girar en dos sentidos y simultáneamente. En primer lugar no se trata de ver qué mira el autor de la obra artística, se trata de mirar, o más bien escuchar, a la obra como la cosa misma, de comprender lo que nos dice, en esta investigación, del recuerdo en la relación profesor alumno. Y sobre todo desde una fusión horizontal, en este caso con varios desplazamientos, por ejemplo: el presente de la práctica del docente entrevistado, su pasado en la relación con sus profesores, y estos dos movimientos al interior de cada obra seleccionada para el estudio, aunque en este caso habrá relaciones inversas (el recuerdo del alumno, por ejemplo).

El segundo giro es lo que consideramos una peculiaridad de esta investigación. Se trata de fijar nuestra atención sólo en las partes de la obra que remiten tanto al recuerdo como a la relación profesor alumno, y que no constituyen el asunto central de la obra misma, que emergen, brotan. Esta noción de lo que brota, de lo que emerge es lo que articula la elaboración de los recuerdos, de la memoria. Y es la que nos interesa.

Gaston Bachelard<sup>111</sup> elabora una teoría del tiempo que toca, para nuestros fines, tanto a la memoria como al arte. A partir de la lectura de *Siloë* de Gaston Roupnel, va a confrontar la filosofía del instante de éste con la filosofía de la duración de Bergson. Según Bachelard: “[...] el instante se muestra capaz de precisión y de objetividad y nosotros sentimos en él la marca de la fijeza y de lo absoluto”. En el capítulo I ya habíamos hecho alusión a los comentarios sobre la marca que dejan profesores en los alumnos, y que da esa sensación de lo absoluto. “El tiempo [continúa el filósofo francés] sólo se observa en los instantes; la duración [...] sólo se siente en los instantes [...] Se recuerda haber sido pero no se recuerda haber durado [Entonces] la memoria solo guarda el instante; no conserva nada, absolutamente nada de nuestra sensación complicada y ficticia que es la duración”.<sup>112</sup>

En esta investigación pensamos a las obras, en su doble selección, como la articulación de instantes que muestran unidades sobre esa relación de los docentes con los alumnos. Estas

---

<sup>111</sup> Agradecemos a Mariana Bernandez, filósofa y poeta, el acercamiento a este libro de Bachelard. Cfr. Notas del curso *Del símbolo a la metáfora*, Casa Universitaria del Libro, UNAM, México, abril-junio, 2013.

<sup>112</sup> Bachelard, Gaston, *La intuición del instante*, trad. Jorge Ferreiro, México, F.C.E., 1932, 1999, pp. 29, 31-32.

unidades, vistas desde aquí, reiteramos, son: palabra/lenguaje; cuerpo/sexualidad; prácticas y objetos. Y es que para Bachelard, siguiendo a Roupnel: «La duración no es sino un número cuya unidad es el instante»<sup>113</sup>. Visto así para estos filósofos, el tiempo es discontinuo y el instante puntiforme. En un intento por clarificar cómo se muestra el tiempo/instante en el arte, pero sobre todo en la poesía para que emerja el ser, postura metafísica, Bachelard divide al tiempo en vertical y horizontal:

—Así, en todo poema verdadero se pueden encontrar los elementos de un tiempo detenido, de un tiempo que no sigue el compás, de un tiempo al que llamaremos *vertical* para distinguirlo de un tiempo común que corre horizontalmente con el agua del río y con el viento que pasa. De allí cierta paradoja que es preciso enunciar con claridad: mientras que el tiempo de la prosodia es horizontal, el tiempo de la poesía es vertical. La prosodia organiza sonoridades sucesivas, rige cadencias, administra fugas y conmociones, con frecuencia, ¡ay!, a contratiempo. Aceptamos las consecuencias del instante poético, la prosodia permite acercarse a la prosa, al pensamiento explicado, a los amores tenidos, a la vida social, a la vida corriente, a la vida que corre, lineal y continua. Mas todas las reglas prosódicas son sólo medios, viejos medios. En fin es la *verticalidad*, la profundidad o la altura; es el instante estabilizado en que, ordenándose, las similitudes demuestran que el instante poético tiene perspectiva metafísica.

El instante poético es entonces necesariamente complejo: conmueve, prueba —invita, consuela—, es sorprendente y familiar. Es esencia, el instante poético es una relación armónica de dos opuestos. En el instante apasionado del poeta hay siempre un poco de razón; en la recusación razonada queda siempre un poco de pasión. Las antítesis sucesivas gustan al poeta. Mas para el encanto, para el éxtasis, es preciso que las antítesis se contraigan en ambivalencia. Entonces surge el instante poético... el instante poético es cuando menos conciencia de ambivalencia. Pero es más, porque es una ambivalencia excitada, activa y dinámica. El instante poético obliga al ser a

---

<sup>113</sup> Op. cit. p. 35.

valuar o devaluar. En el instante poético, el ser sube o baja, sin aceptar el tiempo del mundo que reduciría la ambivalencia o la antítesis y lo simultáneo a lo sucesivo.”<sup>114</sup>

Aunque hay demarcación del instante en una poética de la poesía y en la metafísica; con respecto a una prosódica, el instante, en una prosódica verdadera vista como poética, también funciona con la ambivalencia de la verticalidad. Incluso en la vida corriente, los anacronismos dan muestra de ello, si regresamos al planteamiento de la imposibilidad de que la memoria almacene sucesiones, sensaciones, secuencias, éstas son producto de un trabajo ficcional.<sup>115</sup> Más bien, en ambos casos, la poesía pura y la prosodia, diríamos desde esta investigación, hay puntos coyunturales en estas coordenadas de la verticalidad y la horizontalidad. Por ello podemos elaborar recuerdos, a partir de tales puntos, instantes.

Bachelard insiste: —Fuera del instante sólo hay prosa y canción. En el tiempo vertical de un instante inmovilizado encuentra la poesía su dinamismo específico. Hay un dinamismo puro de la poesía pura. Es el que desarrolla verticalmente en el tiempo de las formas y de las personas.”<sup>116</sup> Privilegia la poesía verdadera frente a otras artes lingüísticas que son verdaderas en tanto que muestran el acontecer del ser desde la postura gadameriana. De ahí que Gadamer reconoce que la lingüisticidad emerja por primera vez en la lírica y que la palabra ahí se encuentra elevada al ideal de la *poésie pure*, sin embargo dice —es indiscutible que la lírica es menos traducible cuanto más se acerca al ideal de la *poésie pure*: la trabazón de sonido y significado se eleva aquí evidentemente hasta lo inextricable.”<sup>117</sup>

Hay un reconocimiento de que el arte puede organizarse en artes de la lingüisticidad y artes de la plástica, sin embargo, en ambos casos, siguiendo la tradición aristotélica, requerimos de la escucha. Al organizar de esta manera la experiencia del arte, según Gadamer, cabe en las primeras lo que él llama —movimiento lingüístico del pensamiento especulativo [que

---

<sup>114</sup> Op. cit. pp. 94-95.

<sup>115</sup> En *Tiempo y Narración* (I; II y II), Paul Ricoeur ha planteado la forma que ha encontrado de «capturar» el tiempo; es a través del relato (histórico y de ficción), esto es, la duración. Su trabajo está en función de San Agustín.

<sup>116</sup> Bachelard, op. cit. p. 101.

<sup>117</sup> Gadamer, op. cit. p. 669.

permite] se cumpla la misma autopresencia del espíritu que en el movimiento lingüístico del poema *—puro*".<sup>118</sup>

Para ir cerrando este apartado e introducir el siguiente es necesario dejar claro nuestro interés. A pesar de que Gadamer prefiere plantear el arte organizado en las artes de la lingüisticidad y artes plásticas, hemos preferido conservar el esquema de las *—bellas artes*" en tanto que por tradición, al menos provisionalmente, fluye su localización. Reconocemos que las tres obras de teatro<sup>119</sup> pertenecen a tales artes de la lingüisticidad y que las dos cinematográficas<sup>120</sup> están en una coordenada coyuntural en el sentido de que de ellas consideramos como eje articulador el lenguaje. De ahí que podrían estar o no dentro de una derivación de las artes de la imagen (en movimiento, cinematografía).

Interesa la teoría del tiempo de Bachelard porque nos permite comprender que el instante<sup>121</sup> es la unidad para la duración, en nuestro caso para la elaboración de los recuerdos de la relación de los docentes con sus profesores en el marco social de sus prácticas. Además, si una obra de arte sólo utiliza al instante para remitirse a estas relaciones, en ese instante está la potencialidad de mostrar al ser, en este caso de la práctica docente, de sus constantes. Estos instantes, que en los siguientes apartados estudiaremos, tienen como unidades al lenguaje, el cuerpo/sexualidad, las prácticas y los objetos, con ellos es que se ha elaborado el recuerdo como una forma de pensar la dimensión estética de la práctica docente, centro de esta investigación.

---

<sup>118</sup> Ibid. p. 669.

<sup>119</sup> Nos referimos a: *El siniestro plan de Vintila Radulezcu*, 23.344 y *La charca inútil*.

<sup>120</sup> Se trata de *La revolución de los alcatraces* y *Las sufragistas*.

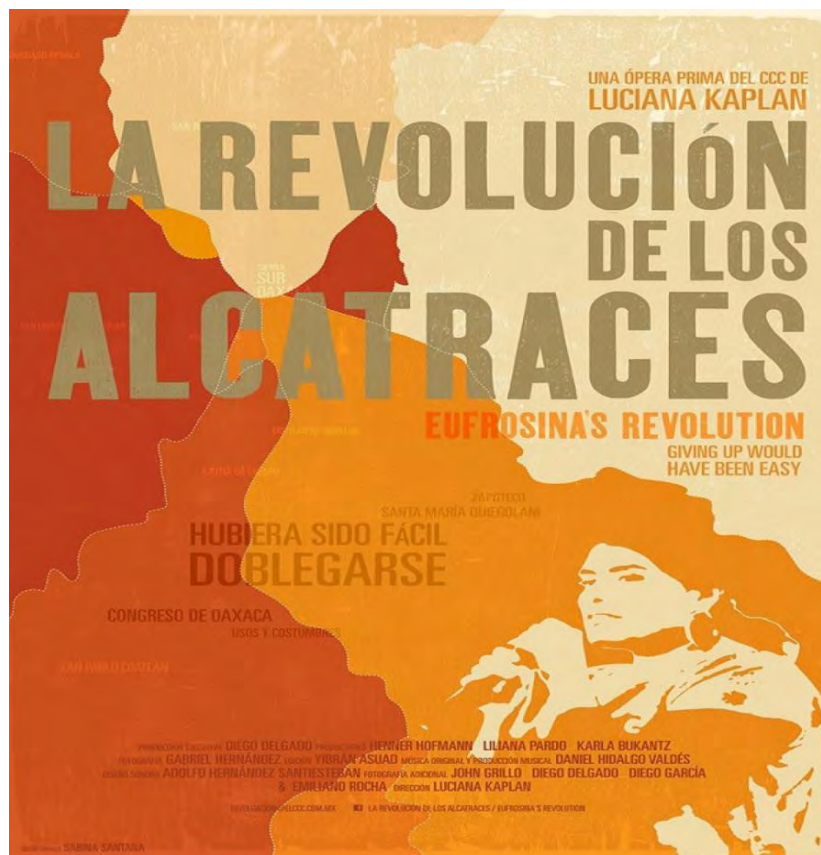
<sup>121</sup> Es útil comentar que Gadamer en "La continuidad de la historia y el instante de la existencia (1965)", y a partir de problematizar en términos epistemológicos, metodológicos y axiológicos parte de la herencia kantiana y neokantiana sobre, entre otras cosas, ¿qué diferencia hay entre el objeto de la investigación histórica y el modo fenoménico de eso que es el objeto de investigación de la ciencia natural? ¿qué es lo que constituye un hecho histórico?, va a problematizar introduciendo dos elementos que aquí aprovechamos. 1. Introduce la expresión "instante de la existencia" para sugerir la crítica a la filosofía de la historia del siglo XIX (Por otro camino Halbwachs lo hace, de ahí su distinción entre memoria e historia). Y 2. Opta por el concepto de historicidad: "El concepto de historicidad no enuncia algo sobre el modo de ser de una estructura procesual, sino sobre el modo de ser del hombre que está en la historia, que sólo puede ser comprendido a fondo en su ser mismo mediante el concepto de historicidad [...] El concepto de instante pertenece a este contexto. No designa un punto temporal históricamente significativo, decisivo, sino el momento en el que se vive la historicidad de la existencia humana." (Según esta investigación, se imprime la huella mnémica, la afección). Cfr. *Verdad y Método II*, trad. Manuel Olasagasti, Salamanca, Sígueme, 1986, 2006, pp. 133-143.

## 2.2. La revolución de los alcatraces y el lenguaje

*La revolución de los alcatraces* es una película documental con guión y dirección de Luciana Kaplan, producida en México y editada en 2012. Su exhibición en las salas fue a partir del segundo semestre de 2013. En una parte de la cubierta del DVD nos introducen al film así:

–Eufrosina Cruz Mendoza es originaria de Santa María Quiépolani, una población chontal del sur de Oaxaca. Después de que le fuera negado el derecho de convertirse en Presidenta Municipal sólo por ser mujer, Eufrosina comienza una lucha para conseguir la igualdad de género en las comunidades indígenas, cuestionando las normas culturales y confrontando a los caciques de la zona.”

Este es uno de los carteles de la película



Fuente: [https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+la+pel%C3%ADcula+la+revoluci%C3%B3n+de+los+alcatraces&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=5fHF1P5DyvN9M%253A%253BI69h7sogT3bGFM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fwww.youtube.com%25252Fwatch%25253Fv%2525253DEIgn1QwYm3Q&source=iu&pf=m&fir=5fHF1-P5DyvN9M%253A%252CI69h7sogT3bGFM%252C\\_&usg=\\_\\_0bNhM5bteSy8XrVpQ0JihzWcaog%3D&ved=0ahUKEwjy4KycpJrRAhUojFQKHx5eBRwQyjcIog&ei=jndIWPLhIqiY0gL-vJXgAQ#imgrc=5fHF1-P5DyvN9M%3A](https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+la+pel%C3%ADcula+la+revoluci%C3%B3n+de+los+alcatraces&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=5fHF1P5DyvN9M%253A%253BI69h7sogT3bGFM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fwww.youtube.com%25252Fwatch%25253Fv%2525253DEIgn1QwYm3Q&source=iu&pf=m&fir=5fHF1-P5DyvN9M%253A%252CI69h7sogT3bGFM%252C_&usg=__0bNhM5bteSy8XrVpQ0JihzWcaog%3D&ved=0ahUKEwjy4KycpJrRAhUojFQKHx5eBRwQyjcIog&ei=jndIWPLhIqiY0gL-vJXgAQ#imgrc=5fHF1-P5DyvN9M%3A)

A partir de esta introducción podríamos suponer que no hay ninguna relación con nuestro objeto de estudio. Sin embargo, una vez que observamos la película, llamó nuestra atención que de los 93 minutos que dura aproximadamente, vamos a encontrar siete tomas<sup>122</sup>, de uno a tres minutos, que van a remitir a la escuela. Éstas las organizamos en tres apartados. El primero son los recuerdos de los padres. El segundo son los recuerdos de la misma Eufrosina. Y en un tercero está el presente que remite a la relación de Eufrosina (después diputada) con su familia, concretamente sus sobrinos y el valor que le da a la escuela, y las condiciones de ésta en Quiérolani, así como la nula inversión gubernamental en infraestructura educativa en esta población.

Estas son las coordenadas generales que nos permiten situar el propósito de este apartado: centrarnos en cómo en la elaboración del recuerdo de Eufrosina acontece y aparece el lenguaje, el habla del maestro. Insistimos en las dimensiones de la investigación (ontológica/óptica, epistémica, axiológica y metodológica) que se estarán presentando en el análisis de las tomas que nos interesan. Es la mamá de la diputada oaxaqueña quien nos introduce en la vida de ésta cuando habla de su infancia, de su gusto por ir a la escuela, concretamente cuando estaba en preescolar: —. de ahí tuvo tres años preescolar [sic] pues después se terminó su escuela de esos y fue de primaria [sic] (pausa). Así le gustó mucho, mucho, mucho su escuela.” (Pausa) (Minuto 6:37“ - 55“)

Además de continuar mostrando la voluntad de Eufrosina por ir a la escuela, también se introduce en el recuerdo una práctica que parecía tener algún profesor de preescolar, según relata la mamá: —Hasta los maestros viene aquí y dice: por favor señora, este, ya no va a haber la escuela porque ahora hace mucho frío, o mucho está lloviendo [sic].‘ No’, dice ella, yo voy, si no va ir nadie, yo voy solita‘, y ahí va” (pausa, minuto 7:03“ – 18“)

---

<sup>122</sup> En el lenguaje cinematográfico es importante, para fines de esta investigación, considerar los conceptos de secuencia, escena y toma en comparación con la estructura de un libro. La secuencia son las macro estructuras que podrían ser la organización por capítulos o partes. La escena, los apartados y las tomas, las unidades mínimas con sentido a partir de la acción dramática. En esta investigación, las tomas no serán consideradas en la totalidad de la acción dramática, sino en una parte de ellas, por nuestros propósitos, sin embargo se hace referencia a toda la toma para la contextualización de lo que requerimos resaltar.



En esta misma línea de ideas se encuentra lo que nos dice, en la película, su papá mostrando su trabajo en el campo y elaborando su recuerdo: “[...] pues así es el trabajo del campesino y si te gusta estudiar, estudia, y mira donde salió.” (Minuto 8:41-51)

Estos fragmentos de las tomas nos muestran cómo co-existen presente y pasado en un desplazamiento y fusión del horizonte histórico que permite la elaboración del recuerdo, en este caso en coincidencia de los padres y de un maestro en cuanto a la voluntad de una niña por ir a la escuela. Se recuerda la práctica de un maestro que habla a la madre. En el nivel básico, en este caso preescolar y primaria, suele haber mayor relación de los padres con los profesores, aunque, como lo veremos en las entrevistas, no es la regla, hay excepciones.

En la segunda parte de los fragmentos seleccionados de las tomas va aparecer Efosina con sus propios recuerdos:

—Yo salí porque quise cambiar mi destino, quise, no quise el destino que vivían to.. o [sic] que vive todas las mujeres en el pueblo, porque es bien fuerte vivir en un lugar en donde no sabes a qué horas van a llegar, te van a pedir ¿no?, y te vas a casar. Y que a tus [...] horita las muchachas de mi edad ya tienen de a cuatro a cinco niños. Yo dije no, yo quiero algo diferente. *Y luego yo admiraba a mis maestros en la primaria, pues ellos hablaban bien bonito el español, y yo decía algún día voy hablar como ellos*<sup>123</sup> (Minuto 13:31-38) [...] A veces a lo mejor piensan que el ser profesionista fue fácil, pero pues no fue fácil. Mi papá decía que nosotras las mujeres servimos nomás para casarnos, para tener hijos y así tienen el concepto los señores. [...]  
Si yo no salía de ese entorno, ésa, ése era el patrón que yo tenía que seguir, ésa era mi realidad [sic].” (Minuto 14:23-25)

---

<sup>123</sup> Este es un instante poético de la obra en términos de *poiesis*, de construcción y proyección horizontal, y que se da a través del lenguaje.

Ahora una escena de la película *La revolución de los alcatraces*



Fuente:[https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+la+pel%C3%ADcula+la+revoluci%C3%B3n+de+los+alcatraces&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=5fHF1P5DyvN9M%253A%253BI69h7sogT3bGFM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fwww.youtube.com%25252Fwatch%25253Fv%2525253DEIgn1QwYm3Q&source=iu&pf=m&fir=5fHF1-P5DyvN9M%253A%252CI69h7sogT3bGFM%252C\\_&usg=\\_\\_0bNhM5bteSy8XrVpQ0JihzWcaog%3D&ved=0ahUKEwjy4KycpJrRAhUojFQKHx5eBRwQyjcIog&ei=jndIWPLhIqiY0gLvJXgAQ#imgrc=5fHF1-P5DyvN9M%3A](https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+la+pel%C3%ADcula+la+revoluci%C3%B3n+de+los+alcatraces&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=5fHF1P5DyvN9M%253A%253BI69h7sogT3bGFM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fwww.youtube.com%25252Fwatch%25253Fv%2525253DEIgn1QwYm3Q&source=iu&pf=m&fir=5fHF1-P5DyvN9M%253A%252CI69h7sogT3bGFM%252C_&usg=__0bNhM5bteSy8XrVpQ0JihzWcaog%3D&ved=0ahUKEwjy4KycpJrRAhUojFQKHx5eBRwQyjcIog&ei=jndIWPLhIqiY0gLvJXgAQ#imgrc=5fHF1-P5DyvN9M%3A)

Llegamos entonces al centro de nuestro interés: el habla, la palabra, el lenguaje, que es admirada porque la dice un otro como colectivo de maestros, no el otro colectivo, el de los señores. Aquí hay una distinción entre estos dos colectivos. El de los maestros los asume como posesivos: mis maestros. El colectivo otro de los señores, son, para ella, otro del que parece tomar distancia.

Eufrosina posteriormente se hizo profesionista y esta forma de experiencia lingüística de su infancia probablemente fue determinante en función de este otro colectivo: mis maestros.<sup>124</sup> Mientras que para otras mujeres/niñas de esta comunidad, la experiencia absoluta del lenguaje fue servir para casarse y tener hijos, en función de ese otro colectivo: los señores, y aquí podemos coincidir con Gadamer:

—[...] en el lenguaje se representa a sí mismo el mundo. La experiencia lingüística del mundo es «absoluta». Va más allá de toda relatividad del «poner» el ser, porque

---

<sup>124</sup> Siguiendo los planteamientos de Aguilar, ésta puede ser "La tercera [forma de alteridad] es la que pertenece al universo hermenéutico que plantea lo contrario de la primera forma: incluye al otro en lugar de excluirlo. [...] El que toma en cuenta la alteridad [esta tercera] debe estar dispuesto a escuchar, pero a escuchar en un sentido fuerte que significa estar dispuesto a dejarse transformar por las implicaciones prácticas de lo que el otro dice." En el caso de Eufrosina parecen mostrarse esas implicaciones prácticas: 'aprendió a hablar español'. Cfr. Aguilar, Mariflor, *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México, FFyL/UNAM, 2005, pp. 53-54.

abarca todo ser en sí, se muestre en las relaciones (relatividades) en que se muestre. La lingüisticidad de nuestra experiencia del mundo precede a todo cuanto puede ser reconocido e interpelado como ente. *La relación fundamental de lenguaje y mundo no significa por lo tanto que el mundo se haga objetivo del lenguaje.* Lo que es objeto del conocimiento y de sus enunciados se encuentra por el contrario abarcado siempre por el horizonte del mundo del lenguaje. La lingüisticidad de la experiencia humana del mundo no entraña la objetivación del mundo.

En cambio, la objetividad que conoce la ciencia, y a través de la cual ella obtiene su propia objetividad, forma parte de las relatividades que abarca la relación del lenguaje con el mundo. En ella obtiene el concepto del «ser en sí» el carácter de una *determinación volitiva*. Lo que es en sí es independiente de lo que uno quiere o sueña. Sin embargo, cuando se lo conoce en su ser en sí, se lo hace disponible de una manera tal que se puede contar con ello e integrarlo en los propios objetivos.»<sup>125</sup>

En este caso es posible interpretar el *ser en sí* en el carácter de una *determinación volitiva* a partir precisamente de esa relación lenguaje mundo en el recuerdo de Eufrosina en correspondencia con los recuerdos de sus padres y de ese maestro anónimo al que se hace alusión.

Quiegolani es una comunidad oaxaqueña que habla una variante del chatino zapoteco<sup>126</sup>, y en la común idea de integración a la lengua nacional, en la escuela los profesores *hablaban bien bonito el español*. Hay aquí otro espacio que crea esta traducción de la palabra, del habla como lo señala Gadamer cuando la hermenéutica tiene como tarea la traducción:

—Lo que proporciona la orientación básica es el principio hermenéutico de la traducción. Esto es indiscutible: «La traducción tiene que crear el mismo espacio<sup>127</sup> que quería crear un texto cuando el espíritu habló en él». Pero frente al texto y ésta

---

<sup>125</sup> Op. cit. pp. 539-540.

<sup>126</sup> Se realiza esta inferencia de acuerdo a la información del Instituto lingüístico de Verano en México, A. C. fundado en 1936 por *William Cameron Townsend*. Web: <http://www-01.sil.org/mexico/zapoteca/00e-zapoteca.htm> <http://www-01.sil.org/mexico/zapoteca/00e-zapoteca.htm>. Consulta: noviembre 2014.

<sup>127</sup> A partir de los comentarios de Rosa Nidia Buenfil, estaríamos pensando que se crea otro espacio, aunque con elementos del anterior.

es la consecuencia tan audaz como inevitable , la palabra detenta el primado, pues es acontecimiento lingüístico. Con esto se quiere decir evidentemente que la relación entre palabra y pensamiento no es tal que la palabra que lo expresa alcance *a posteriori* al pensamiento. La palabra es más bien como un rayo que da en el blanco. A esto mismo responde la formulación que propuso una vez Ebeling: «El problema hermenéutico alcanza su densidad más extremada en la realización de la predicación».»<sup>128</sup>

Y esta traducción y experiencia hermenéutica de Eufrosina ante el *habla bien bonita del español* de sus profesores, no necesariamente la yuxtapone a su lengua originaria, sino que crea un espacio. Su experiencia hermenéutica le permite una predicación tanto fuera como dentro de su comunidad, de su cultura: sale y entra de Quiegolani, realiza prácticas extrañas.<sup>129</sup> Y es que en su caso, como también lo ha señalado Gadamer y desde luego Benjamín (1955, 2001), lo que nos permite entrar a una lengua que no es de origen la nuestra, no es querer ajustar todo a la concepción del mundo de la nuestra, del espacio como dado, sino pasar a la otra, y con posibilidades de ida y vuelta con los intercambios y transformaciones que ambas generan y nos generan.

La prolongación de la experiencia hermenéutica de Eufrosina con el lenguaje, a partir del recuerdo de sus profesores, la seguimos en otra película documental donde es una mujer más que entrevistan. Se trata de *Las sufragistas* (Cruz; 2011), cuando participa en las elecciones de su comunidad para ser Presidenta Municipal y por los Usos y Costumbres de la misma, le anulan la elección ganada. Dice: «Ningún abogado quiso llevar el caso ... *hice mis escritos como Dios me dio a entender ... argumentando solamente lo que me enseñaron en la universidad y en la prepa que dice que en la Constitución de mi país ... porque yo en ese momento creía que yo era igual a todos ...*» (Minuto 26:22“ – 33“)

Aquí la experiencia hermenéutica con el lenguaje se ha prolongado, otra vez fusionando horizontes, en esta ocasión un presente de apelación con el horizonte histórico de su

---

<sup>128</sup> Op. cit. p. 624.

<sup>129</sup> Porque en el resto del documental se observa, e incluso por parte de los comentarios de la familia y de la población.

experiencia de escritura argumentativa a partir de sus profesores de preparatoria y universidad. Aparece ahora el *sensus communis* que Gadamer (1988) trae de Vico, quien lo entendía como: «[...] el sentido de lo justo y del bien común que vive en todos los hombres, más aún, un sentido que se adquiere a través de la comunidad viva y que es determinado por las ordenaciones y objetivos de ésta.»<sup>130</sup> Vemos entonces que esta noción de sentido a partir de una filosofía idealista en la experiencia de Eufrosina fue funesta en un primer momento.

Hasta aquí hemos acotado una forma de recuerdo a través de la palabra que va constituyendo mundo y ser, ser y mundo. Esta palabra ha sido la del maestro en el recuerdo de este personaje entre la realidad y la ficción, pues Eufrosina es una diputada convertida en un personaje en dos documentales cinematográficos. Una vez más la noción de arte como manifestación del ser, que construye Gadamer nos es útil. Y esta obra de arte, los documentales, muestran la fusión del horizonte histórico, pero también de la dimensión estética de la práctica docente con el polo estético de la obra de arte<sup>131</sup>. Esta dimensión aquí

---

<sup>130</sup> Ibid. p. 52. Es importante señalar que más adelante Gadamer va a realizar una crítica a este sentido de Vico y de pasada a Habermas y Apel al señalar: “Evidentemente el concepto de sentido de la filosofía idealista de la identidad ha sido aquí funesto. Ha reducido a competencia de la reflexión hermenéutica a la llamada «tradición cultural», siguiendo en esto a Vico, que sólo consideraba comprensible para los hombres lo que haya sido hecho por éstos. La reflexión hermenéutica, que ha sido el eje de toda mi investigación, intenta sin embargo mostrar que este concepto de la comprensión del sentido es erróneo, y para ello me he visto obligado a restringir también la famosa determinación de Vico. Tanto Apel como Habermas parecen mantener este sentido idealista de la comprensión del sentido, que no responde en modo alguno al ductus de todo mi análisis. No ha sido casual que haya orientado mi investigación de la mano de la experiencia del arte, cuyo «sentido» no es agotable para la comprensión conceptual.” (Ibid. p. 665)

<sup>131</sup> Siguiendo a Rancière, el arte es un régimen de identificación de lo sensible, la estética es un régimen de configuración de lo sensible. Lo sensible fue uno de los elementos de problematización de Kant, de quien Rancière toma gran parte de sus referencias. Lo sensible, en la primera crítica de Kant, está en función de dos grandes conceptos: el sentido interno (el tiempo) y el sentido externo (el espacio). También Kant, y en periodos semejantes Spinoza, hará un desarrollo sobre las afecciones y las pasiones. Spinoza introduce la noción de cuerpo, y cuerpo humano que va a ser afectado. Posteriormente serán los fenomenólogos, sobre todo Merleau-Ponty, quien va a desarrollar el concepto de cuerpo, como tercer elemento fundamental para completar desarrollos teóricos con distintas vías y propósitos que nos permitan renovar esta noción de huella mnémica/afección, fundamental para pensar en dimensiones estéticas, en este caso, de la práctica docente. Y con el arte como, diferente a la ciencia, por su singularidad, es el que re-presenta las afecciones y pasiones, huellas mnémicas, independientemente de que en su gramática en momento de enunciación esté en “presente”, suelen ser un pasado que desde el presente se actualiza, por el carácter de ocasionalidad, que ha planteado Gadamer. Cierto es que el asunto de la re-presentatividad de estas afecciones y pasiones constituye un campo problemático que escapa a esta investigación. Además, otra de los conceptos que observamos van acompañando el de las afecciones y las pasiones, tanto en Kant como en Spinoza (por distintas vías) va a ser el de placer y displacer, que más adelante sólo trabajaremos como agradable

es visibilizada a través del recuerdo de la palabra del maestro por parte de la madre de Eufrosina como por ésta. Ahí está la fusión, que estará más explícita en las otras formas que encontramos se presenta el lenguaje, en los recuerdos de los profesores entrevistados, que en el capítulo tres estaremos desarrollando.

El tercer apartado de los fragmentos de las tomas de este documental, como lo anunciamos al principio, nos reenvía al problema de la nula inversión gubernamental que en materia educativa se tiene para esta comunidad. También Eufrosina muestra lo que podría entenderse como parte de la tradición, las formas reconocidas de algunas prácticas docentes en la enseñanza de contenidos programáticos, las exigencias de calificaciones aceptables, y las motivaciones de corte conductista que en algunos momentos parecen funcionar en la escuela.

Así en el minuto 20:22 al 32:18 Eufrosina pregunta por las calificaciones a sus sobrinos, les insiste a los padres de éstos sobre las responsabilidades que deben compartir y que haya trabajo igualitario entre el hombre y la mujer. Lleva regalos para “premiar” las calificaciones, les pide que sean “arriba de 8”. Pregunta: “¿Cuánto sacaste la última vez?, siete (contesta uno de los niños). Por eso le he dicho... (dice uno de sus cuñados sin terminar la idea)”, se infiere que con la intención de reforzar la calificación solicitada por la tía. Del minuto 42:08 al 43:05 le pregunta a uno de sus sobrinos sobre el abecedario y le promete un beso si le dice las letras. Al final comenta que ha recibido unas super clases de su sobrino. Observemos que estos fragmentos no se presentan en una horizontalidad desde la duración, están desde la verticalidad, que permite congelar el instante.

Las dos películas referidas, como hemos observado a través de ese instante congelado, nos muestran la elaboración del recuerdo a través del habla del maestro, en el caso de *La Revolución de los alcatraces*. Y en *Las sufragistas*, lo que se aprendió de la palabra justa hecha escritura y que emergió, también, en otro instante, en un desplazamiento del

---

(amable) o no agradable, y que desde luego en tanto deseo, será parte central de los desarrollos del psicoanálisis.

horizonte histórico, que desde un pasado, como lo vimos en la elaboración del recuerdo, se proyectó.

### **2.3. *El siniestro plan de Vintila Radulezcu*: lenguaje y transferencia**

La obra de teatro del dramaturgo y director mexicano, Martín Zapata (2011, 2013) *El siniestro plan de Vintila Radulezcu* ofrece varias posibilidades para su estudio. En esta investigación sólo se exploraron tres. La primera, asunto de este apartado, es la relación entre la memoria, el lenguaje, la perversión y la transferencia, que en una de las partes de la obra se observa y toca a las relaciones docente-alumno. La segunda y tercera opciones de abordaje están en la alusión a dos dramaturgos de gran importancia, Ionesco y Beckett, que tocan la memoria y el lenguaje, también en las relaciones docente-alumno, pero a partir, en los casos elegidos, de los objetos, de las prácticas y de la sexualidad. De ahí que volveremos hacer alusión a *El siniestro plan* en los siguientes apartados.

En el programa de mano inicia la interpelación hacia el espectador:

—El doctor Jonathan MacLean, investigador en historia y catedrático de la Universidad de Michigan, inició en 1997 una investigación acerca de ciertos hechos coincidentes que forman un curioso paralelismo en las vidas de Samuel Beckett y de Eugéne Ionesco; ambos escritores fueron creadores del Teatro del Absurdo, los dos vivieron en París como inmigrantes y tanto el uno como el otro, escribieron dramas en los cuales el personaje principal, enunciado en el título de la obra, nunca aparece a lo largo de la trama. A partir de estas coincidencias, que para muchos resultarían intrascendentes, el doctor MacLean emprendió una rigurosa investigación histórica y continuó descubriendo coincidencias, cada vez más sorprendentes; hasta que un día, se topó con una que le pareció inquietante: *tanto Beckett como Ionesco, a la edad de cuatro años, y en épocas diferentes, habían estudiado con una maestra que parecía ser la misma, a juzgar por la extraordinaria similitud de sus facciones, reveladas en antiguas fotografías provenientes de sus respectivos escolares.* Ante un hecho tan

singular, el doctor MacLean pidió financiamiento a la Universidad de Michigan y se estableció en París para continuar con su investigación; *la misteriosa maestra le resultaba fascinante*, pero nunca sospechó que estaba a punto de descubrir una singular historia que rebasaría los límites de su imaginación.

La obra teatral que se presentará a continuación está basada en los hechos verdaderos que descubrió el doctor MacLean en sus investigaciones y que están expuestos en su libro “El caos y la nada” recientemente publicado por la editorial francesa Gauthier-Dunot. Dedico esta obra, con profundo agradecimiento por sus atenciones, al doctor Jonathan MacLean y a su señora esposa, la sicoterapeuta Anita Miller.”<sup>132</sup>

Independientemente del juego y el humor con el que Martín Zapada nos introduce al ir y venir entre lo que consideramos lo verdadero de la realidad, porque se anuncia como una investigación histórica, nos interesa observar, cómo la historia produce relatos, sentido del tiempo y comprensión, más que demostración.<sup>133</sup> Y es que para demostrar que es verdadero, en función de ciertas miradas de facticidad, nos proporciona una serie de datos que, entre otros criterios, demanda la academia para validar una investigación. Estas formas de escritura artística, ficcional, ya las hemos tenido en Borges y en Hildesheimer<sup>134</sup>, sólo por referir algunos ejemplos.

---

<sup>132</sup> Las cursivas son nuestras.

<sup>133</sup> Inés Dussel, a través del análisis de fotografías de escuelas de niñas de Argentina en el siglo XIX, que se presentaron en una Exposición en París en 1889, señala que tales fotografías “[...] parecen haber contribuido poco a la producción de una iconografía nacional de la escuela argentina”. Este señalamiento es para advertir que no habría que confundir en qué marco se realizan estas fotografías y para qué fines. Cfr. Dussel, Inés, “La escuela como espectáculo. La producción de un orden visual escolar en la participación argentina en las Exposiciones Universales, 1867-1900”, en Carla Lois y Verónica Holiman, coord., *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*, Argentina, Prohistoria Ediciones, 2012, pp. 29-54. Agradecemos el acercamiento a este texto a Laura Echavarría.

<sup>134</sup> Se trata de Marbot. *Eine Biographie*, biografía intelectual de un esteta y crítico de arte inglés, según Jean-Marie Schaeffel, quien, en *¿Por qué la ficción?*, España, Lengua de trapo, 2002, pp. 115-128, hace un análisis de esta obra.



Ahora un ensayo de *El siniestro plan de Vintila Radulezco*

(Teatro El Galeón, abril de 2013)



Foto tomada por María Meléndrez Parada<sup>135</sup>

El dramaturgo y director continúa con su interpelación e ingenuidad intencional que ayudan a direccionar nuestro estudio, también desde el programa de mano, pues se trata de:

*“El perverso<sup>136</sup> entrenamiento terrorista de una maestra de preescolar<sup>137</sup>, la investigación policiaca cuidadosamente implementada de un astuto detective y un misterioso acetato con música de Illy Bleeding nos irán revelando la historia de un siniestro plan que, en los albores del siglo XX, estuvo a punto de convertir a Samuel Beckett y a Eugène Ionesco, en algo muy distinto de lo que fueron.”*

---

<sup>135</sup> Fuente: <http://www.jornada.unam.mx/2013/12/26/cultura/a04n1cul> Consulta: diciembre de 2016.

<sup>136</sup> En su sentido etimológico, perverso es aquel que vierte la semilla de la creación en un lugar distinto. En este apartado utilizaremos esta noción con un matiz particular. Vintila es perversa porque ha realizado una transferencia negativa de sus afectaciones al no lograr su intento de propia destrucción motivada por el desamor que padece. Y a partir de ello, esta perversión puede pertenecer a la noción ampliada de sexualidad de Freud. Y al mismo tiempo regresar a la noción etimológica como una forma de continuar existiendo a partir de causar dolor en el otro. Esta noción requiere de un estudio más amplio que escapa a esta investigación.

<sup>137</sup> Las cursivas son nuestras.

En entrevistas que les realizaron tanto a la actriz (Adriana Duch), al actor (Manuel Domínguez) así como a Martín Zapata, hay una coincidencia: ésta es una historia sobre el desamor, sobre una maldad justificada.<sup>138</sup> Vintila es una mujer que no soporta el abandono del hombre que ama, intenta suicidarse, no logra su objetivo y entonces emprende la destrucción del mundo a través de entrenar y formar parte de un grupo de terroristas. Entre un detective que la busca por varios años, un juego de discontinuidad en el tiempo y las referencias a los personajes anunciados en el programa, se desarrolla la puesta en escena.

Nos interesa detenernos en escasos minutos de la obra. Antes de ello citemos algunas líneas introductorias al asunto que nos ocupa. Uno de los diálogos es el siguiente:

—[. . .] Ahí tuve la desgracia de conocer a un hombre despreciable; un escritor engreído con un sentido del humor verdaderamente estúpido<sup>139</sup> que, desde el día en que llegué, intentó hacerse mi amigo. Todos los días me invitaba a la cafetería y mientras más lo despreciaba el pobre tipo se interesaba más en mí. Un día le pregunté el porqué de sus invitaciones y me dijo que yo le caía muy bien y que deseaba ser mi amigo Yo le dije que no me interesaba su amistad y él me respondió que eso no importaba y que, con el tiempo, llegaríamos a ser buenos amigos.

Por supuesto, el muy imbécil nunca sospechó de mi proyecto criminal y tampoco lo obstaculizó, simplemente quería estar a mi lado y contarme una serie de chistes absolutamente absurdos. Llegué a odiarlo y me propuse matarlo después de eliminar al político, ya que siempre he pensado que los asuntos del trabajo son primero y que los asuntos personales son después. Los días pasaron y, a pesar de que mi proyecto criminal avanzaba con absoluta perfección, mi relación con el imbécil se tornaba cada vez más desesperante. Un día, las condiciones me fueron favorables y eliminé al político de una manera rápida y precisa. Regresé a mi departamento satisfecho, destruí las evidencias y me dispuse a visitar al imbécil; pero cuando llegué a las oficinas de la revista “Fada” me enteré de que el imbécil se había ido del país; sí, había salido el día anterior directamente a Francia y no pensaba regresar. Me conformé con no volver a verlo y desistí de eliminarlo; pero cada vez que lo recuerdo vuelvo a sentir cómo el odio se retuerce dentro de mi pecho, como una bestia frenética que se devora a sí misma.....

Mujer: ¿Y cómo se llamaba?

Hombre: ¿Quién?

---

<sup>138</sup> Cfr. Video realizado por *La concubina teatro*.

<sup>139</sup> Jacques Lemarchand (1953), en el prefacio al tomo uno del *Teatro de Ionesco*, comenta sobre el rechazo que tuvieron las primeras obras de este dramaturgo en París: «Je ne me souviens jamais sans plaisir des murmures de mécontentement, des indignations spontanées, des railleries, qui accueillirent l'apparitions, en mai 1950, sur la scène des Noctambules, de *La Cantatrice chauve*.» (p. 7). Este diálogo es muy posible que nos reenvíe a ello, a pesar de que *El siniestro plan* está ubicado en la década de los 30s del siglo XX, de ahí el juego con la ruptura de un tiempo cronológico.

Mujer: El imbécil.  
Hombre: Eugène Ionesco...  
Mujer: ¿Y sabe dónde vive?  
Hombre: En París...¿por qué?"<sup>140</sup>

Otro diálogo hace alusión a la obra de Beckett:<sup>141</sup>

–Hombre: ¿Ve usted aquella niña caminando de la mano de su padre?  
Mujer: Sí, la veo.  
Hombre: Voy a matarla, de un solo disparo, pero tendremos que salir huyendo en cuanto se escuche la detonación, ¿de acuerdo?"<sup>142</sup>

Estos diálogos son parte del marco para que Vintila recuerde que cuando fue maestra de preescolar tenía un método de entrenamiento y sus razones para aplicarlo:

–Hombre: ¿Por qué lo hizo?  
Mujer: ¿Qué?  
Hombre: La destrucción psicológica [sic] de los niños, la formación de su ejército, los atentados terroristas...  
Mujer: Es posible que haya sido por rencor...  
Hombre: ¿Rencor...hacia quién?  
Mujer: Hacia la vida, hacia los hombres, hacia la humanidad completa. Cuando Illy Bleeding me abandonó, me sumí en una profunda depresión que me condujo al borde de la muerte. [...]

---

<sup>140</sup> El estudio se hace en función de haber visto la puesta en escena, el programa de mano, un video de entrevistas, otras de ellas publicadas en páginas web, un audio proporcionado por Mario Permansu Pingarrón, que registra un análisis de la puesta en presencia del actor y la productora, en el marco de la Escuela del Espectador, conducida por Bruno Bert y que sesiona en la Sala del Centro Cultural del Bosque, México, D.F. Y del texto proporcionado por su autor, Martín Zapata, dramaturgo y director, a quien agradecemos su colaboración. Cfr. pp. 27-28.

<sup>141</sup> Observemos, en uno de los primeros cuentos que Samuel Beckett (1946, 2013) escribió en francés, *El expulsado*, la semejanza del planteamiento: "[...] Así que regresé al andén, casi con pena, ahí perseveraré, a pesar de los indescriptibles empujones, aguantando por unos veinte pasos al menos, hasta que me tocó tirarme al piso para no aplastar a un niño. Recuerdo que el niño llevaba puesto un pequeño arnés, con campanitas, debía haberse tomado por un pony, o un Clydesdale, ¿por qué no? Con gusto lo habría aplastado, detesto a los niños, y le habría hecho un favor, pero temía las represalias. Todo el mundo es un padre de familia, es lo que te hace perder toda esperanza. Deberían reservar en las calles de bastante tráfico, unos senderos especiales para estas odiosas criaturas, sus coches, sus aros, sus patines, sus abuelitos y abuelitas, sus nodrizas, sus globos, sus pelotas – en una palabra, toda su detestable felicidad [...] Nadie nunca lincha a los niños, a los bebés; no importa lo que hagan son exonerados de antemano. Yo personalmente los lincharía con el mayor placer, no digo que participaría materialmente, no, no soy un hombre violento, pero animaría a los demás y les brindaría unos tragos cuando la tarea estuviera cumplida." (Ibid. p. 55)

<sup>142</sup> Op. Cit. P. 14.

Tiempo después de esta singular experiencia, entré a trabajar como maestra al jardín de niños Dartmouth College y comencé a entrenar a mis discípulos...

Hombre: ¿Y cómo los entrenó?

Mujer: Les hice vivir una experiencia similar a la que yo había vivido, pero claro, sin poner en riesgo la salud de sus pequeños cuerpecitos. Cuando comencé a trabajar en el Dartmouth College, descubrí que la edad de mis alumnos, es decir cuatro años, era la ideal para sembrar, en sus fértiles cabecitas, ideas destructivas que germinarían rápidamente y echarían raíces profundas, imposibles de extirpar. En la primera etapa, los convencí de que la vida no tenía sentido y de que, tarde o temprano, estarían solos en el mundo, viviendo una existencia absurda y miserable. Les decía, por ejemplo, que, algún día, papi y mami iban a morir, y que, entonces, sufrirían un desamparo tan grande que difícilmente podrían resistirlo. Lo más importante era inculcarles la falta de sentido en nuestras vidas y el devastador desamparo de la soledad; así como provocarles una angustia existencial profunda y convencerlos de que dicha angustia los perseguiría toda su vida. Si estas ideas ponen a temblar a un hombre de cuarenta años, imagínese lo que provocaban en pequeñines de tan sólo cuatro...

Hombre: ¿Y después?...

Mujer: La segunda etapa consistía en convencerlos de que podrían elegir entre dos opciones: suicidarse para calmar el dolor existencial o transformar ese dolor en ira y destruir a los demás. Los niños le tenían miedo a la muerte y entendían, fácilmente, que la segunda opción era la única que debían elegir. Comprendían, también, que si la vida no tenía sentido, el hecho de matar a alguien, resultaba, moralmente, irrelevante. De manera que optaban, sin lugar a dudas, por destruir a los demás en lugar de destruirse a sí mismos.

La tercera etapa consistía en una serie de ejercicios para transformar la angustia existencial en ira y convencerlos de que el camino de la destrucción era la única posibilidad de acrecentarla, con la finalidad de volverse cada día más poderosos. En pocas palabras, ese era mi método de entrenamiento.”<sup>143</sup>

Cuando estos niños crecieron, según ella, se convirtieron en una red de terroristas, menos dos, a los que ha estado buscando porque se resistieron y se dedicaron a otra actividad. Dice que estos dos niños fueron Samuel Beckett y Eugéne Ionesco.

En la entrevista, a la que ya hicimos referencia, Adriana Duch comenta que en el personaje, el desamor, y este tipo de soledad, lejos de convertirse en una forma para crear, se subvierte y la lleva a la destrucción del otro. Observemos cómo se están introduciendo tres conceptos que nos parecen pertinentes en el ámbito de la subjetividad: perversión, sublimación y transferencia, en este caso a través del lenguaje. Vayamos por partes.

---

<sup>143</sup> Op. cit. pp. 34-36.

Si partimos del supuesto de los niños Ionesco y Beckett que escaparon a los planes de Vintila, y en función de otros elementos, podríamos hablar, en términos psicoanalíticos de sublimación. Según Laplanche y Pontalis (1996):

–El término «sublimación» introducido en psicoanálisis por Freud evoca a la vez la palabra sublime utilizada especialmente en el ámbito de las bellas artes para designar una producción que sugiera grandeza, elevación, y la palabra sublimación en química designa proceso que hace pasar directamente un cuerpo del estado sólido al estado gaseoso. [Sin pasar por el estado líquido]<sup>144</sup>

A lo largo de toda su obra Freud recurre al concepto de sublimación con el fin de explicar desde un punto de vista económico y dinámico cierto tipo de actividades sostenidas por un deseo que no apunta en forma manifiesta hacia un fin sexual, por ejemplo, creación artística, investigación intelectual, y en general actividades a las cuales una determinada sociedad concede valor.”<sup>145</sup>

Volveremos en otro apartado, ya con las entrevistas realizadas a los docentes, a este concepto. Nos interesa aquí la maestra de preescolar, que tras una historia de desamor y fracaso en su intento de suicidio, esta energía se vierte hacia los otros, los próximos, en este caso los niños. Simultáneamente requerimos interpretar desde dos conceptos.

Freud, en su teoría sexual, elabora una tónica que nos permite pensar la sexualidad desbordándola de lo genital y de la reproducción. Construye de esta manera una ruta de intelección centrada en aquellas prácticas que salen de una sexualidad que no tenga como fin la reproducción. Y es así como nos introduce el concepto de perversión sólo en términos de la sexualidad censurada desde las normas de ciertas sociedades.

---

<sup>144</sup> Los corchetes son nuestros. Hacemos notar la pecata minuta en función de sus posibilidades interpretativas en el ámbito educativo: las actividades intelectuales, artísticas, deportivas, etc. con cierto rasgo «preventivo» y no «curativo», rehabilitador, por ejemplo.

<sup>145</sup> Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand *Diccionario de psicoanálisis* (trad. Fernando Gimeno Cervantes), Barcelona, Paidós, 1996, pp. 415-416.

Hay un reconocimiento de que la palabra perversión tiene una multitud de usos en la vida ordinaria, así como en otros campos disciplinares, como bien nos lo hacen notar Laplanche y Pontalis:

—4. Resulta difícil concebir la noción de perversión si no es por referencia a una norma. Antes de Freud, e incluso en nuestros días, el término se utiliza para designar «desviaciones» del instinto\* definido como un comportamiento preformado, propio de una determinada especie y relativamente invariable en cuanto a su realización y a su objeto.

Los autores que admiten una pluralidad de instintos se ven inducidos, por consiguiente, a otorgar al concepto de perversión una gran extensión y a multiplicar sus formas: perversiones del «sentido moral» (delincuencia), de los «instintos sociales» (proxenetismo), del instinto de nutrición (bulimia, dipsomanía) (1). En el mismo orden de ideas, es corriente hablar de perversiones, o más bien de perversidad, para calificar el carácter y el comportamiento de ciertos sujetos que indica una crueldad o malignidad especiales (a).

En psicoanálisis sólo se habla de perversión en relación con la sexualidad.

Aunque Freud reconoce la existencia de otras pulsiones además de las sexuales, no habla de perversión en relación con ellas. En la esfera de lo que llama las pulsiones de autoconservación, como el hambre, describe, sin utilizar el término «perversión», trastornos de la nutrición, que muchos autores designan como perversiones del instinto de nutrición. Para Freud, tales trastornos se deben a la repercusión de la sexualidad en la función de la alimentación (libidinización); podría decirse, pues, que ésta ha sido «pervertida» por la sexualidad.»<sup>146</sup>

Entonces es viable pensar a esta perversión a partir de la historia que se nos muestra de Vintila, de origen, también, sexual. Y requerimos articular este concepto con otro, el de transferencia, para interpretar el método de Vintila y que, quiérase o no, nos reenvía a algunas prácticas docentes. Claro que con ello no estamos pensando a la obra de arte como

---

<sup>146</sup> Op. Cit. pp. 272.

–eopia/ mimesis” de una realidad, sino como una forma de representación del acontecer del ser y en este caso en el lenguaje.

Tenemos claro que Freud utiliza el concepto de transferencia<sup>147</sup> en el marco de la cura, de la relación analista analizado, o mejor dicho, médico paciente. La transferencia va a ser un fenómeno en que el o la paciente, según sea el caso, va a investir al médico de sentimientos amorosos, no porque necesariamente el médico los “despierte”, sino porque éstos están latentes en una suerte de constitución preexistente del paciente<sup>148</sup>. Al respecto Freud escribe:

[...] todo ser humano, por efecto conjugado de sus disposiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada para el ejercicio de su vida amorosa, o sea, para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará, así como para las metas que habrá de fijarse.' Esto da por resultado, digamos así, un clisé (o también varios) que se repite —es reimpreso— de manera regular en la trayectoria de la vida, en la medida en que lo consientan las circunstancias exteriores y la naturaleza de los objetos de amor asequibles, aunque no se mantiene del todo inmutable frente a impresiones recientes.”<sup>149</sup>

En la serie de conferencias que después editará como *Introducción al psicoanálisis* (1915-1917) es donde aparecerá el desarrollo de la transferencia como un fenómeno de una doble ambivalencia. La primera es que este amor que el o la paciente tiene para con el o la psicoanalista puede estar a favor de la cura o en contra (resistencia). Y la segunda ambivalencia es que puede investir al analista de sentimientos opuestos como el odio, y de igual manera, no favorecer a la cura. Freud no se ocupa de explicar estos sentimientos que llama negativos, hostiles, menos tiernos<sup>150</sup>.

---

<sup>147</sup> Notas de los seminarios *Lacan lector de Platón y Psicoanálisis y Educación* impartidos por Susana Bercovich en el semestre 2015-1 en la FFyL/UNAM (agosto-diciembre 2014).

<sup>148</sup> En otro campo de estudio Adam Smith (1723-1790) en *La teoría de los sentimientos morales* ya anotaba que hasta el ser más miserable tiene sentimientos buenos.

<sup>149</sup> Freud, Sigmund, “Sobre la dinámica de la transferencia” [1912] en *Obras completas*, vol. XII, traducción de José Luis Etcheverry y comentarios con notas de James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1986, pp. 97-98.

<sup>150</sup> *Ibid.* p. 164.

En el avance de su estudio Freud va a plantear una apertura, hablará de transferencias y de diferentes personas a las que se pueden dirigir, según lo señalan Laplanche y Pontalis (1996):

—Numerosas expresiones ponen de manifiesto que Freud no asimila el conjunto de la cura, en su estructura y dinámica, a una relación de transferencia: «¿Qué son las transferencias? Son reimpresiones, reproducciones de las mociones y de los fantasmas, que deben ser develados y hechos conscientes a medida que progresa el análisis; lo característico de ellas es la substitución de una persona anteriormente conocida por la persona del médico» (6). Acerca de estas transferencias (obsérvese el plural) Freud indica que no son diferentes por naturaleza, tanto si se dirigen al analista como a alguna otra persona, y, por otra parte, sólo pueden convertirse en aliados de la cura a condición de ser explicadas y «destruidas» una por una.<sup>151</sup>

Estos avances nos ayudan a pensar estas transferencias en cualquier otra relación humana.<sup>152</sup> En nuestro caso en las relaciones docente alumno, e. g. la maestra Vintila y los niños de preescolar. Con ayuda, de igual manera de las interpretaciones de Laplanche y Pontalis (1996), damos un paso más en este concepto:

—Por último, cuando Freud habla de repetición, en la transferencia, de las experiencias del pasado, de las actitudes hacia los padres, etc., esta repetición no debe tomarse en un sentido realista que limitaría la actualización a relaciones efectivamente vividas; por una parte, lo que se transfiere es, en esencia, la realidad psíquica\*, es decir, en el fondo, el deseo inconsciente y las fantasías con él relacionadas; por otra parte, las

---

<sup>151</sup> Op. cit. pp. 441-442.

<sup>152</sup> Como lo señalan Laplanche y Pontalis: «El hallazgo de las manifestaciones de transferencia en psicoanálisis, fenómeno acerca del cual Freud nunca dejó de subrayar hasta qué punto su aparición resultaba extraña (2), permitió reconocer en otras situaciones la acción de la transferencia, ya sea porque ésta se encuentre en el fundamento mismo de la relación en juego (hipnosis, sugestión), ya sea porque desempeñe, dentro de ciertos límites a valorar, un papel importante (médico-enfermo, y también maestro-alumno, director espiritual penitente, etc.).» Op. cit. p. 440.



manifestaciones transferenciales no son repeticiones literales, sino equivalentes simbólicos, de lo que es transferido.”<sup>153</sup>

Efectivamente, la advertencia que nos hacen Laplanche y Pontalis nos permite no pretender en una mera aplicación de sentimientos socialmente valorados como buenos o malos<sup>154</sup> que se desplazan como tal de aquí para allá, sino los equivalentes simbólicos con los que se elabora la transferencia y su manifestación, que en el caso de Vintila, se da a través de la palabra interpretada como perversa.

En este caso es el lenguaje y concretamente a través de la palabra de la maestra, como se les insistirá a los niños, a quienes se dirige la transferencia. Esta manera de mostrar la palabra, por parte del dramaturgo, nos reenvía al trabajo de Heidegger en Gadamer, éste es el ser ahí, el lenguaje, que da cuenta del acontecer del ser, en este caso del ser de la maestra.

Aunque nuestro interés está en la transferencia, antes de cerrar el apartado, brevemente, vale preguntarse sobre la respuesta de los alumnos, que en la relación psicoanalítica sería del analista. Para ello Freud requirió de otro concepto, la contratransferencia<sup>155</sup>, el cual nos remite al conjunto de reacciones inconscientes del psicoanalista. Según Laplanche y Pontalis (1996), Freud no aludió tanto a este concepto<sup>156</sup>.

En la obra de arte, como acontecer y como juego, nos es posible, en este caso particular, aventurar un ejercicio interpretativo de transferencia-contratransferencia-sublimación y perversidad a través del lenguaje. El juego de Martín Zapata nos ayuda a visibilizar esta posibilidad. Recordemos para ello como, desde los diálogos entre el detective y Vintila se

---

<sup>153</sup> Op. cit. p. 443.

<sup>154</sup> En esta investigación nos interesa la transferencia para comprender la subjetividad del docente, en el marco de su práctica, sin embargo es relevante hacer referencia a la teoría de la tercera persona que plantea los peligros de una reducción de la transferencia si solo se ve en las antinomias amor/odio, y que avanza al interpretarla considerando las relaciones entre el hombre, el ciudadano, el poder y el Estado. Cfr. Le Gaufey, Guy *Anatomía de la tercera persona*, trad. de Silvana Pasternac, México, EPEL/MAEF/Embajada de Francia en México, 2000.

<sup>155</sup> Bercovich (2014) nos dice que la noción de contratransferencia fue desarrollada por algunos posfreudianos.

<sup>156</sup> Cf. Op. cit. pp. 84-85.

hace referencia a la obra tanto de Ionesco como de Beckett. Se nos ha dicho que ellos no son terroristas, como en el caso de los otros niños/adultos, que se han dedicado a otra actividad, la artística.

Se puede observar el carácter contingente de la contratransferencia<sup>157</sup> en este caso, pero sublimada<sup>158</sup> desde el ejercicio artístico, y otra vez, a través del lenguaje con una vuelta originaria a la perversidad que encontramos en la equivalencia simbólica de los fragmentos que ya anotamos en los cuentos de Beckett.

Para cerrar este apartado habría que hacer algunos señalamientos. La obra de arte, en este caso la puesta en escena de *El siniestro plan de Vintila Radulezcu* nos permite explorar dos formas de memoria, que para Freud más bien son recuerdos. Una es la elaboración dentro de la obra, en una metadiégesis, de la protagonista en su época de maestra. Esta memoria interna nos reenvía a una externa, cómo fue nuestra relación con nuestra docente en preescolar, las semejanzas las encontraremos en los apartados centrados en ellos a partir de las entrevistas que realizamos.

Estas formas de relación están atravesadas por fenómenos de transferencia y contratransferencia, que son contingentes y por lo tanto abiertos a que nuestras subjetividades, en la relación que nos ocupa, se mantengan en la ambivalencia, en la apertura de giros subliminales como parte del acontecer del ser que jugará con la perversidad y normalidad de nuestra vida en sociedad.

---

<sup>157</sup> Es importante anotar mínimamente dos obras artísticas más que nos ayudan a visibilizar el carácter contingente tanto de la transferencia como de la contratransferencia en las relaciones docente alumno. Se trata de las películas, en primer lugar, una ya clásica, *Pink Floyd The Wall*, del director británico Alan Parker, editada en 1982, donde aparece un profesor que manifiesta transferencia a través de violencia física en los alumnos. Se nos muestra en la cinta la violencia física que su mujer manifiesta hacia él. La otra cinta de reciente factura es *Entre les murs*, del cineasta francés Laurent Cantet, editada en 2008. En este caso la manifestación de transferencia se da a partir de la relación de uno de los alumnos con su padre y que se reelabora hacia la figura del maestro, quien no logra control sobre la relación y el desenlace es la expulsión del alumno. Agradecemos a Patricia Ducoing la referencia de esta película.

<sup>158</sup> Para Bercovich (2014) la sublimación no es la transformación de las pulsiones sexuales por las socialmente valoradas, más bien, siguiendo al mismo Freud, éstas pulsiones se prolongan, se extienden, sobre todo si la sexualidad es pulsión de vida.

## 2.4. Entre la perversión y la transgresión: la sexualidad en 23.344

Tres personajes llamados respectivamente Uno, Dos y Tres; veintidós escenas, y una narrativa que hace memoria de la adolescencia de tres jóvenes, que de alguna forma nos lleva a comprender su presente, es lo que nos muestra la puesta en escena de 23.344. Dirigida por Gustavo Beltrán (2013)<sup>159</sup>, escrita por el dramaturgo argentino Lautaro Vilo (2004)<sup>160</sup> e introducida brevemente por Luis Mario Moncada (2010)<sup>161</sup>, quien, en la contraportada del cuaderno del texto, nos invita al diálogo cuando señala lo que él considera es el verdadero tema de la obra: el despertar sexual, y lo que constituye un buen disparador sobre la discusión de la sexualidad como parte de la memoria, de la dimensión estética de la práctica docente.

### Uno de los carteles de la obra



Fuente: [https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+23.344,+teatro+de+Lautaro+Vilo&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=\\_gchpNedXB5VIM%253A%253BJ3mM5tNluCbB8M%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.revistamilmesetas.com%25252F23-344-amistad-y-cigarrillos&source=iu&pf=m&fir=\\_gchpNedXB5VIM%253A%252CJ3mM5tNluCbB8M%252C\\_&usg=\\_\\_4Td3eQrvit7jl0pnl\\_-ohmXjA3c%3D&ved=0ahUKEwiFlobpr5rRAhXDhIQKHVa0DZgQyjcIMg&ei=uiNIWIXaDMON0gLW6LbACQ#imgrc=UffatAVpDNSD\\_M%3A](https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+23.344,+teatro+de+Lautaro+Vilo&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=_gchpNedXB5VIM%253A%253BJ3mM5tNluCbB8M%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.revistamilmesetas.com%25252F23-344-amistad-y-cigarrillos&source=iu&pf=m&fir=_gchpNedXB5VIM%253A%252CJ3mM5tNluCbB8M%252C_&usg=__4Td3eQrvit7jl0pnl_-ohmXjA3c%3D&ved=0ahUKEwiFlobpr5rRAhXDhIQKHVa0DZgQyjcIMg&ei=uiNIWIXaDMON0gLW6LbACQ#imgrc=UffatAVpDNSD_M%3A)

<sup>159</sup> Esta es la fecha de la puesta en escena en México, en el área de Teatros de la FFyL de la UNAM.

<sup>160</sup> En esta fecha fue editada por la Colección Libros del Rojas - Dramaturgia junto con otra obra (*Los orígenes del humo*) en Argentina. También es la fecha de estreno en dicho país. En <http://www.portaldedramaturgos.com.ar/lautarovilo/> Consulta: 18 de agosto de 2013.

<sup>161</sup> Fecha de la edición para México en la Los Cuadernos de Dramaturgia Internacional No. 12, Paso de Gato.

Las veintidós escenas con una velocidad rítmica que distribuye sin irrupciones que salgan de tal ritmo los 60 minutos que dura aproximadamente la puesta, nos llevan a fragmentos que van recordando los personajes sobre la relación sexualidad y cigarro. Nos interesa en la investigación, la escena seis. En ésta serán los recuerdos fragmentados de Tres los que aparecerán en función de su vida como alumno en la escuela secundaria. Algunas líneas que introducen a la escena seis con respecto a la escuela, las tenemos en la cuatro y cinco en donde interviene también Dos.

Lautaro Vilo nos imprime unas instantáneas de la escuela secundaria, en la memoria de Tres. Es inevitable que nos reenvíe a referencias que combinan distintos ámbitos: las dinámicas económicas de algunas escuelas particulares y su moralidad<sup>162</sup>, los contenidos programáticos y su enseñanza, y sobre todo, lo que nos interesa y centra esta investigación, la elaboración del recuerdo, de la memoria en la relación docente alumno. En este caso es el alumno el que recuerda, se recuerda con esos cambios fisiológicos, como es, por ejemplo, la voz. Estos cambios se entrecruzan con la manera en que ve a sus docentes, y más aún, las formas en que dan muestras de la sexualidad entre la normalidad y la perversidad/transgresión. Citemos la escena seis, con mínimas omisiones, porque a partir de ella haremos la interpretación.

—Trece años tenía/Hablando con dos voces/La voz gastada de rasparme la garganta/La voz de marica de nene/ [...] /Me sentaba atrás/Tirábamos tiza/ [...] /Tirábamos para adelante/A la cabeza/Los profesores no lo podían creer/Llovían bolas de papel masticado/Con nuestra saliva/Desde el fondo de la clase/Hacíamos muchas/Las ordenábamos sobre las mesas/Mientras una vieja de pelo/Con tintura roja/Sombra de ojos/Celestes/Un flacucho tímido/De traje/Una gorda terrible/De guardapolvo/Nos daban recitados/Sobre los derechos de los animales/Derechos de los perros/Derechos de los insectos/Educación para la salud/Esto y lo otro/ [...] /Sobre los pupitres/Escuchábamos la lección/Ordenando los bollos/Sobre los pupitres/Educación

---

<sup>162</sup> Esta noción de moralidad aquí la utilizamos a partir de Foucault, como los márgenes de variación o de transgresión del comportamiento ya sea de los individuos o de los grupos, en relación con un sistema prescriptivo que está explícita o implícitamente dado en su cultura y del que tienen una conciencia más o menos clara. Cfr. Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 2-el uso de los placeres*, trad. Martí Soler, Siglo XXI, México, 1984, pp. 26-27.

por la salud/Veíamos una y otra vez/El video *¿De dónde venimos?*/Unos dibujos animados/Cogían con la frazada encima/No se veía nada/Les hacíamos llover las hojas amasadas/Llenas de saliva/Saliva de pollos/Y cuando festejábamos en la dirección/Y hablaba con el rector/Viejo pelado amigo de la casa/Cobraba su buen dinero/Su buen dinero/Por las horas que nos tenían encerrados/Que no podíamos fumar en el baño/Pero si putearnos con los de la escuela/Opuesta/En el intercolegial de colegios privados/Cagarnos a trompadas eso le gustaba/Yo hablaba con el rector en casa/Eso le gustaba/Que nos cagáramos a piñas/Por la escuela Carpe Diem/Hablaba con el rector/ [...] /En la secundaria/Me salía el gallo/La voz de pito/El maricón/La voz me fallaba/ [...] /Les pedía disculpas/Declaraba que habían sido los otros/Todos los demás/Mis compañeros/Con la voz de pito/Los señalaba con el dedo/Perdía todo el poder/Delante de mis amigos/Que me miraban atónitos/Un gordito/Gordito bobo/Sin maldad/Siempre lo cagábamos a piñas/Entendía/Miraba, apuntaba con el dedo/–Es un cagón”/–Es un cagón”/Gracias a Dios/El rector lo fulminó con la mirada/Hizo un gesto al flaco/Que cerrara la puerta con llave/Y se la diera/El flaco cerró la puerta con llave/Y se la dio/La puso en su mano/El rector le dijo al gordito/Que apoyara sus manos en el escritorio/Un niño muy malo/No podía burlarse de un compañero/Por estar traicionándolo/Traicionando a todos/En realidad tenemos a alguien muy revoltoso parece/Dijo el rector/Ya me parecía que alguien debía hacernos hacer cosas malas/Dijo el rector/Ya me parecía que los gorditos siempre piensan en cosas malas/Dijo el rector/Por eso no les gusta el deporte a los gorditos/Dijo el rector/Nosotros mirábamos al gordito/El gordito miraba para abajo/Tratando de entender palabra/El rector miraba al gordito y a nosotros/Alguien tenía la culpa de todo, dijo el rector/Miraba al gordito y a nosotros/A nosotros y al gordito/Entonces entendí/Miré al rector/Miré al gordito/Entendí/Miré al flaco/Miré al pitu/Miré a Lucio/A Fernando/A Gustavo/A Javier/Y entendí/Y entendimos/

\*\*\*

Veíamos cómo el gordito tragaba saliva/En el cuellito gordo se vio la nuez del gordito/Subir y bajar/El rector le tocaba la cola despacito/Una caricia/Le preguntaba/Si no se merecía algo/El gordito empezó a llorar/Despacito en silencio/No había ningún ruido afuera/El flaco y el pitu dijeron algo/Se rieron despacio muy

bajito/Todos habíamos entendido/El rector nos miró/Nos callamos/No había ningún ruido trece pibes trece años/El rector en el medio/El gordito con las manos/Apoyadas en el escritorio/El rector preguntando/Él lloraba bajito/Quise decir algo/Pero me iba a salir la voz de pito/Y me metí la mano en el bolsillo/Tocándome el ~~pene~~”/Se me había parado/Ya habíamos entendido.”<sup>163</sup>

Esta es una forma de presentar la memoria, donde parece que nos remite sólo a la adolescencia, como dice Moncada, al despertar sexual en ella, y para Freud a un reaparecer de algunos aspectos del origen de la sexualidad en la infancia. Advertimos en la escena: a) ese yo que enuncia (Tres) atribuyéndose una doble voz; b) un grupo de adolescentes que ~~atacan~~” a sus docentes; c) el recuerdo en función del cuerpo de los docentes y de su apariencia física; d) los contenidos programáticos y sus formas de enseñanza; y e) un director en un acto de perversión sadomasoquista, transgresión a la regulación.

Las coordenadas que hemos ubicado en 23.344 presentan como unidad a la sexualidad. Y ésta nos interesa reflexionarla de varias maneras: ampliada, como una pulsión de vida; en su origen en la infancia y sus intermitencias durante la vida; situada en lo genital como una forma de perversión sadomasoquista; y como una sexualidad educada, la que el sistema escolar busca regular para normalizarla, pero que de todas formas brota en esos instantes a los que ya hicimos alusión a partir de la teoría de Bachelard sobre el tiempo.

Introduzcamos la noción de sexualidad ampliada que nos interesa con ayuda de Jean Laplanche y Jean-Beyrand Pontalis:

–En la experiencia y en la teoría psicoanalíticas, la palabra sexualidad no designa solamente las actividades y el placer dependientes del funcionamiento del aparato genital, sino toda una serie de excitaciones y de actividades, existentes desde la infancia, que producen un placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica fundamental (respiración, hambre, función excretora, etc.) y que

---

<sup>163</sup> Op. cit. pp. 12-17.

se encuentran también a título de componentes en la forma llamada normal del amor sexual.<sup>164</sup>

Las partes de la escena seis que hemos anotado tienen como telón de fondo una noción ampliada de sexualidad como esa pulsión de vida.<sup>165</sup> Al adentrarnos vamos distinguiendo los matices que requerimos para observar esos instantes congelados para el recuerdo, que contribuyen a nuestras subjetividades en la relación docente alumno.

Hay un grupo de adolescentes que lanzan bolitas de papel con saliva a sus profesores. Una cara de la carga sexual está en ese acto de la saliva, como parte de la etapa oral que Freud nos ha planteado dentro del desarrollo de la sexualidad infantil, y que, a lo largo de la vida, en una suerte de intermitencia, nos recuerda su presencia. En este acto hay placer y una cara también de sadismo.<sup>166</sup> Además, la forma de percibirlos, de ver y calificar el cuerpo de los profesores, en un contraste: gordo/flaco, que también tiene paralelismos entre los mismos alumnos: el que es gordito y el que no lo es, la carga simbólica de estos cuerpos. La asociación del gordito con la pasividad, con la parsimonia, con las heces, nos reenvía a la etapa anal, también a partir de la teoría de Freud.

En la *Introducción al Psicoanálisis*, Sigmund Freud, va a plantear parte de su teoría sexual. De ésta hay elementos que nos ayudan a interpretar la escena en cuestión de 23.344. Freud nos va a escandalizar cuando dice que hay una sexualidad infantil. Esta tesis desestabiliza la concepción cultural de la sexualidad, que la piensa, reiteramos, sólo para la reproducción

---

<sup>164</sup> Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand, *Diccionario de psicoanálisis*, trad. Fernando Gimeno Cervantes, Barcelona, Paidós, 1996, p. 401.

<sup>165</sup> Nos parece que esta noción de sexualidad ampliada, como pulsión de vida, es mostrada magistralmente por el cineasta danés, Lars von Trier en *Ninfómana II* (2103), capítulo 7 (El espejo) donde Joe sigue las indicaciones de la psicóloga cuando le dice que evite todo lo que le provoque pensar en el sexo. Joe pinta hasta el espejo para no verse. Coloca cinta adhesiva para no tocar los bordes de los muebles, sin embargo, al hojear un cuaderno, el contacto de sus dedos con las hojas, otra vez, la remiten al placer que su cuerpo le proporciona (esto lo observamos en la congelación del instante, dos minutos, toma que va de 1º 05' 55" a 1º 07' 54"). Trier sigue a Freud en mostrar que la sexualidad está en nuestro cuerpo en relación con todo lo que nos rodea.

<sup>166</sup> Más adelante matizaremos esta noción en parte de su complejidad. Por ahora vale anotar que algunos sexólogos han hecho una tipología de lo que implican las secreciones y excreciones en la vida sexual de los adultos. Cfr. John S. Yankowski (1966, 1985) en Marqués de Sade, *Obras Completas*, Tomo Primero, Traducción del texto Original Francés por el Dr. Paul J. Gillette, Introducción y Biografía de John S. Yankowski, México, EDASA, 1967, 1985, pp. 11-12.

y por lo tanto en lo genital. A partir de ahí insiste en que habría que estudiar las formas de sexualidad que escapan a esta concepción de normalidad, porque son previas, y esta manera de no ser normales nos lleva a nombrarlas como perversas.

—Mientras no hayamos comprendido las formas patológicas de la sexualidad y mientras no hayamos establecido sus relaciones con la vida sexual normal, nos será igualmente imposible llegar a la inteligencia de esta última. Nos hallamos pues, ante una urgente labor teórica, que consistirá en justificar la posibilidad de las perversiones de que hemos hablado y establecer sus relaciones con la sexualidad llamada normal.”<sup>167</sup>

En 23.344 aparecen formas de sexualidad que desde la memoria de Tres nos llevan, aparentemente a la adolescencia, pero que si nos ayudamos de Freud, más bien nos regresan a la infancia tanto de los adolescentes como del adulto, el director. El rector, como es nombrado en la escena, responde a lo que Freud plantea como cierta predisposición:

—[...] habréis de convenir en que si es cierto que la restricción o privación efectiva de una satisfacción sexual normal es susceptible de hacer surgir tendencias perversas en personas que jamás la manifestaron, habremos de admitir que dichas personas poseían una predisposición a tales perversiones, o si lo preferís, que las mismas existían en ellas en estado latente.”<sup>168</sup>

De ahí la importancia de avanzar en el trabajo teórico que Freud propuso y que sin duda nos toca en las relaciones docente alumno en las escenas de la vida en la escuela, como bien se elabora desde la memoria en 23.344. Regresemos a la forma en que interpretamos se muestra la perversión sadomasoquista en la escena que nos interesa. En este caso es posible agregarle una carga moral, de castigo y culpa, con ciertas peculiaridades.

---

<sup>167</sup> Freud, Sigmund, *Introducción al psicoanálisis*, trad. Luis López Ballesteros, España, Altaya, 1966, 1998, p. 322.

<sup>168</sup> Op. cit. p. 325.



En la escena, el “gordito” es castigado por haber señalado con el dedo al compañero que emitía la voz de “pito” (timbre característico del cambio de voz que a esa edad tienen los adolescentes). Ésta es la aparente causa, castigarlo. Aunado a ello, “el gordito” tiene otra culpa inherente, ser gordito, su cuerpo simboliza pasividad como premio para el rector, que lo elige a él por estas dos razones.

El rector que: “le tocaba la cola/despacito/una caricia/le preguntaba/si no se merecía algo”, ya está buscando una forma de placer que no se queda en la sexualidad normal y con este acto puede generar placer en “el gordito”. Por un lado, este acto, para “el gordito” (el alumno), contribuye a la elección de su objeto de amor fuera del ámbito familiar como una forma de resolver el Complejo de Edipo.<sup>169</sup> Y constituye una de esas marcas, instantes congelados para elaborar su memoria, parte de su subjetividad.

Por otro lado, el rector (el docente) de antemano ya está juzgando el acto, ya le atribuye una doble carga moral: “Ya me parecía que/alguien debía hacernos/hacer cosas malas/Dijo el rector/Ya me parecía que los/gorditos siempre piensan/en cosas malas”. Hay una perversión sexual con varios tintes. Es difícil establecer si primero está este orden moral, una suerte de voyerismo, el sadismo y el masoquismo. Lo que se interpreta es que esta escena, instante congelado, influye en la elección del objeto de amor de esos “trece pibes de trece años”. Y ésta es una forma de emergencia del ser.

Veamos cómo se pensó el sadismo y algunas de las dificultades que se planteó Freud al respecto de acuerdo a Lanplanche y Pontalis:

—Perversión sexual en la cual la satisfacción va ligada al sufrimiento o a la humillación infligidos a otro. [...] el psicoanálisis [...] lo considera como uno de los componentes fundamentales de la vida pulsional.

---

<sup>169</sup> Esta interpretación la elaboramos con la ayuda de dos seminarios cursados con Susana Bercovich (agosto—diciembre, 2014) *Psicoanálisis y Educación / Lacan lector de Platón*, en el Semestre 2015-1 (FFyL/UNAM). Sin embargo cabe recordar que para Freud, dentro de la sexualidad infantil, hay fases de organización libidinal y una evolución en la elección de objeto. En función de ambas es que será posible precisar la fijación a una fase o a un tipo de elección objetal, y para él, la perversión sería una regresión a una fijación anterior de la libido. Cfr. Lanplanche y Pontalis, op. cit. p. 274.

Desde el punto de vista terminológico, señalemos que Freud, la mayoría de las veces, reserva el término «sadismo» [...] o de «sadismo propiamente dicho» (1) para designar la asociación de la sexualidad y de la violencia ejercida sobre otro.

[...] denomina a veces sadismo el mero ejercicio de esta violencia, aparte de toda satisfacción sexual (2) [...] Este empleo del término, del cual el propio Freud señaló que no era absolutamente riguroso, ha adquirido gran difusión en psicoanálisis; ha conducido a convertir erróneamente la palabra sadismo en sinónimo de agresividad.»<sup>170</sup>

Es importante recordar que según John S. Yankowski el Marqués de Sade<sup>171</sup> es el primer escritor en describir al sadismo como acto sexual, así como otras perversiones anales de sodomía (tanto las homosexuales como las heterosexuales) y el exhibicionismo. En sus novelas *Justina* y *Julieta*, entre otras, Sade va a mostrar personajes un tanto emblemáticos de la sociedad con este tipo de prácticas: los cléricos y monjas, los médicos y los ministros de justicia. Estas obras han generado una serie de estudios en distintos campos de conocimiento. Regresando a nuestro propósito de investigación, *23.344* no es la primera, pero sí constituye una obra que toca a un personaje y en un escenario también emblemático para la sociedad, como lo es el maestro.

La obra de arte: mimética, dispuesta al juego y a la apertura, se presenta, re-presenta y permite que emerja el ser, y también proyecta posibilidades de constitución del mismo. De ahí que no ha interesado, en esta investigación, sólo considerar los juicios valorativos antagónicos. Lo que interesa, en términos de sexualidad, asunto de este apartado, es observar cómo, pese a que haya en la sociedad una concepción educativa que normaliza, y más aún, un sistema escolarizado (lo vemos en los contenidos programáticos a los que hace referencia la escena de *23.344*), de todas formas brote una preestructura de la sexualidad perversa, como bien nos advirtió Freud:

---

<sup>170</sup> Op. cit. p. 390.

<sup>171</sup> Op. cit. pp. 11-12.

—En efecto, la sociedad considera como una de sus esenciales misiones educativas la de lograr que el instinto sexual encuentre, al manifestarse en el sujeto como una necesidad de procreación, una voluntad individual obediente a la coerción social que lo refrene, limitándolo y dominándolo. Al mismo tiempo se haya también interesada en que el desarrollo completo de la necesidad sexual quede retardado hasta que el niño haya alcanzado un cierto grado de madurez intelectual, pues con la tal aparición del instinto sexual queda puesto un fin a toda influencia educativa. Si la sexualidad se manifiesta demasiado precozmente, rompería todos los diques y anularía toda la obra de la civilización, fruto de una penosa y larga labor. La misión de refrenar la necesidad sexual no es jamás fácil, y al realizarla se peca unas veces por exceso y otras por defecto. La base sobre la que la sociedad reposa es en último análisis de naturaleza económica; no poseyendo medios suficientes de subsistencia para permitir a sus miembros a limitar el número de los mismos y a desviar su energía de la actividad sexual hacia el trabajo. Nos hayamos aquí ante la eterna necesidad vital, que, nacida al mismo tiempo que el hombre, persiste hasta nuestros días.”<sup>172</sup>

Freud coloca dos razones en el nombre de educar para una sexualidad normal: conservar la obra de la civilización, he aquí la fuerza de la tradición, y la otra de orden económico, que ha sido el batallar entre las formas de percibir los distintos estratos económicos permeados por la cultura entre y al interior de los países. Pero cerremos este apartado recordando que nos ha interesado pensar aquí la sexualidad como unidad del instante, que aparece como materia para elaborar el recuerdo. Entenderemos a la sexualidad en la acepción ampliada de la teoría de Freud, sin excluir su uso corriente vinculada solamente a lo genital y a la reproducción. El propósito de este apartado fue mostrar cómo en la obra de arte, específicamente *23.344*, emerge la sexualidad como parte de la dimensión estética de las relaciones docente alumno en la escena escolar, y ésta es una parte del ser.

---

<sup>172</sup> Op. Cit. pp. 326-327.



Nuestro objetivo es exponer cómo los objetos que el docente presenta a sus alumnos en el escenario de sus prácticas, pueden ser materia para la elaboración de los recuerdos y constituirse en actos de decisión que contribuyen a la subjetividad. Los objetos, en el escenario de la práctica, no fue lo que más se comentó en las entrevistas realizadas, de ahí el orden que presenta este apartado en la estructura interna del capítulo. Sin embargo, *Las sufragistas*, a partir de citar un objeto, nos reenvía a dos cuentos del dramaturgo Samuel Beckett, en donde también los objetos y en la relación con el maestro, constituyen la memoria. Regresaremos a 23.344 porque alude a objetos en el escenario de la práctica. Y adelantaremos esta parte del objeto en la memoria, en *La charca inútil*, al cual dedicamos el siguiente y último apartado de este capítulo.

En nuestro mundo compartimos objetos, éstos se desplazan y difícilmente son exclusivos de ciertos espacios y prácticas, aunque son investidos de sentidos y significados que también podemos compartir, pueden tener una singularidad por la carga simbólica que cada persona le construye. Los objetos que aparecen, en los instantes congelados, para la memoria de los personajes de las obras que citaremos, no son exclusivos de la relación docente alumno en el escenario de estas prácticas; de ahí su posibilidad de desplazamiento para construir otras memorias en la colectividad.

Cuando por primera vez vimos el largometraje de Ana Cruz, *Las sufragistas*, llamó la atención que de las distintas mujeres que ahí aparecen, tanto del ámbito nacional como del internacional y en un corte cronológico del siglo XX y la primera década del XXI, Eufrosina Cruz, una de ellas, recordará *a ese maestro*:

—Yo creo que la vida me enseñó a soñar, a soñar, a soñar y a querer y a no querer aceptar lo que se vivía desde el entorno de mi casa ¿no?, desde ver... cómo mi mamá se tiene, se tenía que levantar primero, era la última que se tenía que dormir ¿no?, era la que tenía que hacer la tortilla, lavar la ropa. Entonces como que decías... había algo que yo yo yo, hoy no lo puedo decir, pero era algo, era algo de lo que estaba dentro de mí lo que rechazaba eso ¿no?, y por eso *siempre recuerdo a ese maestro* [minuto 13, segundo 32] que me impulsó a soñar, porque *es el maestro que me traía*

*ese pedazo de periódico, y que hoy sé que se llama periódico, ese periódico, un montón de dibujos ¿no?, entonces todo eso, yo creo que me impulsó a dejar que mi corazón se partiera en dos pedazos, a partir del momento en que salí de Quiégolani. [Termina en minuto 14]*

A mi hermana la más grande la casaron a los 12 o 13 años. Mi hermana, la más grande, se convierte en mamá casi a los 13 años y si no me revelaba, si no... casi huí de este entorno. Le aseguro que yo mínimo tuviera, yo unos 6 chamaquitos. Todas las de mi edad tienen ese promedio de niños ¿no? Y era como ese círculo...»<sup>176</sup>

Eufrosina repite tres veces *periódico* y agrega *un montón de dibujos*. Esta práctica de llevar un objeto como el periódico, y que pudo haber sido en el ciclo de educación básica (preescolar, primaria o secundaria) se suma, dice ella, a otras causas que la impulsan a rebelarse ante el ambiente familiar y comunitario. ¿Qué hace el *periódico* en tanto objeto? En la filosofía se ha puesto la atención en la distinción entre objeto y cosa<sup>177</sup> (ente) y en su relación con el sujeto. Entre otros, Hegel y Kant hicieron estos estudios. Nos ayuda, en este caso, el trabajo de Heidegger por corresponder a una de las bases de los estudios fenomenológicos y hermenéuticos de Gadamer. Según Suzunaga, siguiendo a Heidegger:

—Etimológicamente objeto viene del latín *ob-jectum*, aquello que está puesto en frente, aquello que existe y es posible de ser representado (ante-puesto). Para Heidegger el objeto es la unidad de existencias y éstas están referidas a un objeto originario, a saber el *ego cogito*, en tanto que es inaugural en el discurso de la modernidad. Se habla de inaugural en tanto que marca una manera de aproximarse a la naturaleza y al mundo.

Según Heidegger el *ego cogito*, el —yo pienso”, en tanto —yo percibo” le da el estatuto de sujeto al hombre, pero por otra parte, este sujeto es el primer objeto del representar

---

<sup>176</sup> Fragmento de la toma que va del minuto 12 con 32 segundos y termina en el minuto 17 con 05 segundos. Voz a partir del minuto 12 con 47 segundos.

<sup>177</sup> Abundaremos en esta distinción que hace Heidegger en el apartado tres del capítulo cuatro, porque en él los objetos que los docentes recordaron, según las entrevistas, constituyen material valioso para pensar en la distinción que hace el filósofo entre cosas y objeto. Cfr. también "La cosa", en Heidegger, Martin, *Conferencias y artículos*, trad. Eustaquio Barjau, España, Ediciones del Serbal, 1999, 2001, pp. 121-139.

ontológico, es decir, un sujeto que pierde a su vez el estatuto ontológico de sujeto, pues debe ser también objetivado, pensado. Se puede entender al sujeto de la conciencia y de la razón como el objeto fundante.”<sup>178</sup>

Si lo primero que observamos en Eufrosina fue al *periódico* como objeto, en tanto que representaba algo a través de un *montón de dibujos*, que al parecer le abrían otra posibilidad de relación con el mundo, más allá de lo inmediato de su familia y comunidad. Es también el maestro, como en *La revolución de los alcatraces*, un objeto fundante, porque también representa una opción de mundo: ése en el que *hablaban bien bonito el español*. Sin embargo, es insuficiente sólo pensar al objeto en su estatuto epistemológico. Para nuestros fines, el objeto, en este caso, no se recuerda sólo por este estatuto, sino también, y en gran medida, por el ontológico/óntico (en tanto cosa) que es, a nuestro entender, en donde tiene cabida la afectividad, la dimensión estética de la relación con este maestro que presenta (en tanto cosa) en un caso, y se re-presenta en otro, como objeto.

La elección de los objetos que los docentes solemos realizar para llevar a cabo nuestras prácticas se mueven en estos dos estatutos, sin embargo, como materia para elaborar recuerdos, insistimos, pesa más el estatuto ontológico/óntico. Regresemos a unas líneas de la escena seis de 23.344: –Educación por la salud / Veíamos una y otra vez / El video ¿De dónde venimos? / Unos dibujos animados / Cogían con una frazada encima / no se veía nada”<sup>179</sup> Y es que, además de conocer, los adolescentes querían sentir como ya lo hemos expuesto en el apartado sobre sexualidad.

Por otro lado, además de pensar en el estatuto ontológico del objeto (en tanto cosa), también podemos interpretar desde la fuerza de la tradición, como lo observamos en *La charca inútil*, donde se muestra cómo Hierofante (el profesor más adulto), Oscar (el profesor joven) y Diego (el niño de 11 años), tres generaciones al menos, aprenden

---

<sup>178</sup> Suzunaga Quintana, Juan Carlos, “Lo que no existe, insiste. Una a-puesta en el tratamiento de lo real (Apuntes sobre el objeto)”, en *Desde el Jardín de Freud*, No. 3, Revista de Psicoanálisis, Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003, pp. 114-115. En línea <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/8265/8909>, Consulta: diciembre 2014.

<sup>179</sup> Op. cit. p. 13

ortografía y literatura con el libro *Platero y yo*, como se muestra en los fragmentos de las escenas seis y siete de la obra, que a continuación citamos:

–Escena seis [...] Los dos toman asiento, frente a frente. OSCAR deja el libro sobre la mesa y el bastón apoyado en la silla. [...]

OSCAR: Si tienes que hacer algo... puedo esperar sólo.

IRENE: Le esperaremos juntos. (*Se fija en el libro*) Ese libro me lo hicieron leer en la escuela.

OSCAR: (*acariciando el lomo*) A veces lo utilizaba en las clases.

IRENE: Si lo has traído es que piensas seguir utilizándolo. (*OSCAR asiente*) ¿Por qué precisamente ese libro?

OSCAR: Por nada en concreto... tal vez porque yo también aprendí ortografía con él.

IRENE: Entonces es el libro adecuado. (*Pausa*) [...] <sup>180</sup>

Escena siete [...]

OSCAR: Tenía que haber añadido la palabra –«ursi» a todo lo que le escribí.

SR HIEROFANTE: El que ha hablado de –«os escarabajos de cristal negro» ha sido usted.

OSCAR: Eso no es cursi. Es –«Platero y yo». Debería acordarse, porque usted me enseñó ortografía con ese libro.

SR HIEROFANTE: ¿Vamos a hablar de literatura? [...]» <sup>181</sup>

Oscar, en la escena seis, cuando va a casa de Irene para darle clases particulares a Diego, lleva el libro –«Platero y yo», y acaricia el lomo, dice la acotación al texto dramático y lo observamos en la puesta. Este acto remite a la afectividad del libro-objeto, que se desplaza entre un estatuto y otro, pues Irene dice que entonces es el adecuado <sup>182</sup>, fuerza de la tradición, y el profesor dirá: quizá sea porque yo también *aprendí ortografía con él*. Esta

---

<sup>180</sup> La puesta en escena estuvo dirigida por Carlos Corona en 2013, en el Centro Cultural del Bosque, Cd. de Méx. En la versión para México se cambió charca por charco. El texto del dramaturgo español fue proporcionado por el director. Cfr. Desola, David, dramaturgo, *La charca inútil*, mimeo, p. 43.

<sup>181</sup> Op. cit. pp. 56-57.

<sup>182</sup> Decir adecuado y no correcto o justo, como suele referirse Gadamer a la obra de arte en su lingüística, da un carácter, en este caso, de singularidad y ajuste de la tradición.



frase se reiterará en la escena siete cuando Oscar se encuentra con su exprofesor Hierofante y le insiste en que *debería acordarse...* de “*los escarabajos de cristal negro*” y del libro. Otra vez más el objeto moviéndose, no dejándose atrapar en un solo estatuto, pero, paradójicamente sí en el instante congelado, como acto, del libro que estuvo y está presente para elaborar recuerdos.

En *El siniestro plan de Vintila Radulezcu* nos hicieron referencia al dramaturgo Samuel Beckett, quien en uno de sus cuentos, *El fin*, su personaje también recuerda de una manera peculiar a su tutor, maestro:

—Así que cubrí la parte inferior de mi cara con un trapo negro y fui a pedir limosna en una esquina soleada. Porque me pareció que mis ojos no estaban totalmente gastados, gracias, tal vez, a las gafas oscuras que me había regalado mi tutor. Me había dado la *Ética de Geulincx*. Eran gafas de hombre. Yo era un niño. A él lo encontraron muerto, desplomado en el baño, su ropa en terrible desorden, fulminado por un infarto. Ah, qué paz. La *Ética* tenía su nombre (Ward) en la solapa, las gafas habían sido suyas.”<sup>183</sup>

Esta parte del cuento podemos interpretarla desde cierta insistencia de la tradición del libro-objeto en la relación del docente con el alumno, se trata ahora del libro de *Ética*, y se recuerda en un presente, cuando el personaje va a pedir limosna, pero porque está asociado a las gafas oscuras que también le dio el maestro, aunque no le quedaran por ser niño. Entramos en otro desplazamiento y necesaria distinción: cosa y objeto.

¿Puede ser recordada la cosa? Siguiendo a Heidegger, la cosa es la que no pasa por la representación, y pasa inadvertida (es también irrodeable) para la ciencia, el capitalismo y la técnica. La cosa se relaciona con la *aletheia* (lo que se desoculta, y al vacío como causa). La Cosa hace mundo. Y continúa Suzunaga:

---

<sup>183</sup> Beckett, Samuel, *Primer amor y otros cuentos*, Trad. al español de Joe Broderick, Taller de edición Rocca, Colombia, 1946, 2013, p. 35.

—El pensador alemán toma el ejemplo de una jarra como producto de lo más elemental del producir, lo que produce el alfarero, como aquello que le da forma y aspecto, en tanto objeto que representa la existencia del vacío como representación de la cosa. Es decir, un lugar que relaciona lo íntimo con el exterior. Un lugar que es causa”<sup>184</sup>.

Nos parece que en este caso el personaje, el libro y las gafas son cosas, dentro de ese escenario. El libro como regalo, en otro momento, por el profesor, fue objeto, pero, paradójicamente, devino cosa igual que las gafas. Buscamos en el cuento huellas de afectación que nos permitan pensar en que, en este caso, libro y gafas estén en alguno de estos estatutos para encontrar una forma de dimensión estética en esta relación. ¿Será porque estamos ante cosas y objetos? ¿Éste será uno de los aspectos que nos ayuden a observar que, pese a que en la relación maestro alumno en la escena del aula, de la escuela, no siempre las cosas sean objetos y se desplacen entre su estatuto epistemológico y ontológico que permita la afectación, la dimensión estética que nos interesa develar como materia para elaborar recuerdos?

Una situación diferente encontramos en otro cuento de Beckett, que remite a una práctica docente, que va y viene entre el estatuto ontológico y el epistemológico logrando la afectación, la dimensión estética que nos interesa y ayuda a la elaboración del recuerdo. Citemos del cuento *Primer amor*:

[...] Sí, la amé, ese fue el nombre que le di, que aún le doy, a lo que yo estaba haciendo en ese entonces, amando. No tenía un punto de referencia, ya que no había amado a nadie antes, pero había oído hablar de la cosa, desde luego, en mi casa, *en la escuela*, en el burdel, en la iglesia, y *había leído romances, en prosa y en verso, orientado por mi tutor, en seis o siete idiomas*, tanto muertos como vivos, donde los autores se explayan sobre el tema.”<sup>185</sup>

---

<sup>184</sup> Op. cit. p. 117.

<sup>185</sup> Op. cit. p. 80. Es importante señalar que a partir de este cuento Joe Broderick (traductor, editor y actor) realiza una puesta en escena bajo la dirección de Manuel Orjuela. Cfr. Programa de mano, Coordinación General de Difusión de la UAM, Casa Abierta al Tiempo, Cd. de México, enero de 2013.

Parece que cuando en una práctica docente y en los objetos que se aportan en y para la relación maestro alumno, se logra la fusión de ambos estatutos, el ontológico y el epistemológico, y desde ahí, en esa coyuntura, podemos posibilitar, también, un desplazamiento de mundos: en seis o siete idiomas que hablan del amor, no importa que sea en prosa o en verso, permiten la escucha. No importa que no sea *poésie pure*, se construye una experiencia hermenéutica que permite una afirmación de vida: sí, la amé, estaba amando. Y es, también por ello que, Eufrosina Cruz, en *Las sufragistas*, pudo, por esta fusión y coyuntura, entre práctica docente y objetos, elaborar sus desplazamientos. Valdría la pena pensar, que en esta posición coyuntural, el objeto y la práctica permiten la emergencia de un estatuto axiológico. Tal estatuto, nos parece, está ligado a esta dimensión estética de la práctica docente que nos interesa, y sólo en la función de los dos primeros estatutos, puede darse tal dimensión.

Y una vez que regresamos a *Las sufragistas*, y para cerrar este apartado, hay tres fragmentos de tomas que vale la pena mencionar, aunque nos desvíen un poco de nuestro propósito expositivo. Se trata de los diez últimos minutos. La primera es cuando aparece en el fondo una pared con el logotipo del INEA, mientras Eufrosina está con varias personas de la comunidad informándoles que, ahora quien golpee<sup>186</sup> a su mujer o a su marido será castigado por la ley. Les dice que se deben cuidar entre ellos.<sup>187</sup> La segunda es una imagen que muestra a jovencitas con uniforme de escuela y un señalamiento que dice CECYTE. La cámara sigue a una de ellas hacia una vereda que asciende.<sup>188</sup> Y la tercera y última como fondo de la entrevista, y parte final de la película, donde Eufrosina habla de su derecho de ir a un restaurante como cualquier otra persona, entre otros derechos.

La última imagen nos puede reenviar a ese *periódico con un montón de dibujos*, a esa clase en la preparatoria o en la universidad en donde se dijo que teníamos una Constitución... Hay aquí un recorrido por la escolaridad, que si bien se presenta en el eje de la duración,

---

<sup>186</sup> Notemos como en esta obra se hace una distinción necesaria pero imparcial de género, que le da universalidad y singularidad a la obra misma permitiendo apertura, mimesis y juego, siguiendo algunos planteamientos de Gadamer.

<sup>187</sup> Op. cit. A la hora con 11 minutos y 30 segundos, y la escena llega al segundo 44.

<sup>188</sup> Ibid. A la hora, minuto 12, segundo 13 al minuto 13, segundo 6.

según la discusión que tiene Bachelard con Bergson, esta duración está vacía sino le da contenido: ontológico, epistémico y axiológico, el instante congelado.

## **2.6. *La charca inútil* o las posibilidades de la invocación**

Las obras que anteceden a ésta, *La charca inútil*, nos develan, que a través de una poética/poiésis del instante suspendido, las relaciones docente alumno, han privilegiado para los recuerdos: el lenguaje, la sexualidad, los objetos y las prácticas. Éstas han sido las unidades hasta ahora expuestas. En *La charca inútil* daremos un giro hacia el inicio, el lenguaje. Nos proponemos, en este apartado de cierre, exponer cómo se elabora el recuerdo con los recursos de la evocación y la invocación. Insistimos y por este otro camino llegamos nuevamente a Gadamer para mostrar esta especificidad del lenguaje en la relación docente alumno.

En el apartado anterior ya hemos introducido esta obra de teatro del dramaturgo español David Desola; y puesta en escena, en México, por Carlos Corona. Esta obra, consideramos, presenta la peculiaridad de invocar. Trata, entre otros asuntos, de un maestro que invoca a su maestro. No es, igual que en las otras obras ya expuestas, la anécdota central la escuela y el docente, de ahí que es adecuada a nuestro criterio de esta poética/poiésis del instante. Son trece escenas las que componen la pieza. Tenemos a cuatro personajes, dos existen. Irene, madre que perdió a su hijo de 11 años, y Oscar, un joven profesor que se resiste a regresar a ejercer la profesión. Los otros dos personajes son más bien invocados que evocados. Se trata de Diego, un niño de 11 años que murió en los atentados de la estación de Atocha, en Madrid. Y el anciano profesor Hierofante, invocado por Oscar, el joven profesor.

Estas son cuatro escenas de la obra de teatro *Un charco inútil*<sup>189</sup>



Oscar que ha invocado a su profesor Hierofante



Irene “comiéndose” las uñas. Irene y Óscar pidiendo a Diego que salga para que tome la clase. Y la recámara de Diego.



<sup>189</sup> Tomadas de: <https://www.google.com.mx/#q=im%C3%A1genes+de+la+obra+de+teatro+Un+charco+in%C3%BAtil>

Dentro de un considerable número de estudios sobre estética, prevalece la postura de la inferioridad de los sentidos, de las sensaciones, de nuestras percepciones sobre el ejercicio del pensar, imaginar y con ello proyectar, construir mundo.<sup>190</sup> En términos gadamerianos, sería superar el subjetivismo y el objetivismo. Sin embargo, ambas formas de creación coexisten. Si se trata de que la obra de arte, a su interior, en una suerte de metadiégesis, muestre recuerdos, de todas formas utiliza ambos recursos en mayor o menor medida.

Salvador Elizondo elabora un ensayo cuya ocupación son los recursos de la evocación y la invocación en la elaboración de los recuerdos, y con gran influencia freudiana, pues le interesan los recuerdos de infancia que tanto en la obra de Proust como en la de Joyce se muestran. A partir de las dificultades, o mejor dicho, la imposibilidad, que el mismo Proust reconoce sobre el recordar sensaciones originarias, Elizondo dice:

–Creo yo que la evocación es un intento de recrear, en este caso el mundo de la infancia, mediante la concreción del recuerdo de las sensaciones experimentadas durante ese periodo. Es decir, que más que volver a ese mundo específico, lo que hacemos, cuando evocamos, es colocarnos en una situación propicia a la re-experiencia de las sensaciones, si no de los estímulos. La evocación se atiende a los datos perceptivos; es un procedimiento, digamos, sensorial... La relación entre el presente y el pasado se establece mediante la identidad de las sensaciones sin las cuales esa evocación sería imposible.”<sup>191</sup>

Adriana de Teresa, quien realiza un análisis de *Farabeuf*, donde el mismo Elizondo recurre tanto a la evocación como a la invocación, siguiendo a Proust nos dice: –Marcel Proust asegura que nuestro pasado está fuera del alcance de la razón, puesto que se encuentra escondido en las sensaciones que nos producirían determinados objetos, y depende del azar

---

<sup>190</sup> Aunque vale la pena hacer notar, que la forma en que la obra de arte, en su poíesis, se muestra, bien puede generar en nosotros, los espectadores, otras formas de escucha (entendida como la fusión de los sentidos y con la posibilidades del proyectar e imaginar) Y precisamente por su carácter abierto, mimético y de juego que ya ha planteado Gadamer. He aquí un ejercicio de desplazamiento y fusión de horizontes.

<sup>191</sup> Cfr. Elizondo, Salvador, “Invocación y evocación de la infancia”, en *Cuaderno de escritura*, Guanajuato, México, F.C.E., 1969, Consulta en línea: <http://www.loscuentos.net/forum/4/11891/> Fecha: diciembre de 2014.

que nos topemos o no con ello.”<sup>192</sup> Este pasado “fuera de la razón” es el instante poético/poiético, el de la afectación que nos interesa en nuestra investigación. Y para confirmar el ejercicio inútil de traer como tal nuestro pasado, De Teresa recurre a una cita de Proust que aprovechamos:

—Así ocurre con nuestro pasado. Es trabajo perdido querer evocarlo, e inútiles todos los esfuerzos de nuestra inteligencia. Ocultase fuera de sus dominios y de su alcance, en un objeto material (en la sensación que ese objeto material nos daría) que no sospechamos. Y del azar depende que nos encontremos con ese objeto antes de que nos llegue la muerte, o que no le encontremos nunca.”<sup>193</sup>

Sin embargo, en el ensayo de Elizondo, se muestra al autor de *En busca del tiempo perdido*, en un atencencia más hacia la evocación. De igual manera, Elizondo busca este recurso en poetas de gran talla, que, según el ensayista, sus poemas pertenecen a una etapa inicial que los lleva a utilizar palabras que, para evocar, remiten a los sentidos. Estos poemas los considera menores. En las obras de la lingüisticidad, siguiendo a Gadamer, que constituyen una parte de esta investigación, hasta ahora hemos observado que el recurso que se muestra es la invocación. Según Elizondo ésta suprime la alusión a los sentidos. Nos muestra cómo aparecen evocación e invocación en un poema de Ramón López Velarde:

—[...] *No me condenes* es interesante porque en sus tres primeros versos sintetiza magistralmente las ideas expresadas en el párrafo citado acerca de la evocación y prefigura en dos palabras el sentido de la invocación. Estos versos dicen así:

Yo tuve, en tierra adentro, una novia muy pobre:  
ojos inusitados de sulfato de cobre,  
llamábase María...

---

<sup>192</sup> Cfr. De Teresa, Adriana, *Farabeuf escritura e imagen*, UNAM, México, 1996, pp. 47-48.

<sup>193</sup> Cfr. Proust, Marcel, *En busca del tiempo perdido. I, Por el camino de Swann*, Madrid, Alianza Editorial, 1971, p. 60.

–¡lamábase María”... ¡He ahí la clave de la invocación! La enunciación de ese nombre, esa palabra –María– desprovista de todos sus atributos, desprovista de todo aquello que rodeaba los ojos color sulfato de cobre, los ángeles de yeso, el silbido lejano de la locomotora, han de servir, en ese rito milagroso y mágico de la invocación para revivir, no de una manera sensible, sensorial, el amor y el noviazgo de María, novia pobre, sino de una manera que trasciende la superficialidad y la aparente banalidad de las sensaciones que se originan en la carne. Los sentidos desaparecen, se vuelven como espectros inútiles al contacto con esa presencia trascendental de las esencias.”<sup>194</sup>

Y es que en *La charca inútil* lo que se muestra es a un profesor joven que sobre todo invoca, a través de un diálogo/soliloquio e incluso de la escritura, y desprovisto de los sentidos, a su profesor Hierofante. Y ahí radica la fuerza de la pieza en la elaboración del recuerdo. La obra está constituida en 13 escenas, citamos los fragmentos de la última, donde como espectadores advertimos esta fuerza de la invocación.

–Escena trece [...]

IRENE: ¡¿Cómo puede decir quién existe y quién no existe alguien que habla sólo sentado en un parque?!

*El punto de luz se desvanece. Silencio largo. Volvemos al banco.*

*HIEROFANTE se levanta violentamente y cruza por primera vez la escena, invadiendo el espacio de IRENE y encarándose a ella.*

SR HIEROFANTE: ¡¿Cómo puede decir quién existe y quién no existe alguien que ve a su hijo muerto?!

*OSCAR va a buscar a HIEROFANTE y le devuelve de nuevo al parque.*

OSCAR: (*mientras le conduce a empujones*) Usted no existe.

SR HIEROFANTE: Fui su maestro y la persona que le animó a emprender su profesión.

OSCAR (*sigue empujándole*) Sí... Hierofante fue mi maestro, pero perdí todo contacto con él al terminar la escuela. Ni siquiera sé si está vivo o muerto.

---

<sup>194</sup> Op. cit.



HIEROFANTE: Yo le puse en contacto con ella.

OSCAR (*le obliga a sentarse en el banco*) No. Ella me vio por televisión... y luego me encontró sentado en este banco un lunes, hablando sólo. Pensó que yo sería el profesor que no se marcharía a los cinco minutos... y el lunes siguiente dejó un mensaje escrito en la tierra.

HIEROFANTE: (*agacha la mirada*) Supongo que no tiene sentido insistir en mi existencia.

OSCAR (*niega con la cabeza*) No intente darme lástima. Es ridículo ver a alguien que no existe intentando dar lástima.

OSCAR: Pero usted no es usted, sino la imagen que yo me he hecho del verdadero usted.

SR HIEROFANTE: ¿Cómo sabe que ella sí existe?

OSCAR: Lo sé.

SR HIEROFANTE: ¿Y cómo sabe que Diego murió? Si usted es capaz de ver a alguien que no existe, bien puede ser capaz de no ver a alguien que sí existe.

OSCAR: Diego murió en aquellos trenes. Recuerdo haber visto por televisión el rostro de Irene en el funeral: La eligieron a ella, porque el espectador no siente empatía ante un número abstracto de víctimas; necesita asociar la tragedia a una cara. Sacaron las imágenes en todas las cadenas, en todos los programas, se las robaban entre ellos, comentaban cada gesto de desesperación, cada lágrima, cada atisbo de locura... tal y como hicieron después conmigo. Mucho peor: porque yo fui carnaza para los medios, pero fui también, como ella, carne de mentira, escarnio y maniobra política. (*reafirmándose*) Vivimos en una sociedad enferma. Enferma y perversa.

SR HIEROFANTE: (*tras una pausa*) ¿Qué vamos a hacer ahora?

OSCAR: Con usted he terminado. No volveré a este parque... a esta charca inútil. No volveré a verle.

SR HIEROFANTE: ¿Y ella?

OSCAR: Usted no volverá a existir para mí y yo no volveré a existir para ella.

SR HIEROFANTE: (*mira al frente*) Eso somos. Un par de personajes inexistentes.<sup>195</sup>

---

<sup>195</sup> Op. cit. pp. 105-109.

Advertimos que la anécdota de esta dramaturgia no es la relación docente alumno. En el fragmento que hemos seleccionado queda clara tal anécdota. Nos interesa regresar a nuestro propósito. Es a través de la palabra que se invoca, y creemos que se invoca en una situación límite de la vida, nos parece, que esta invocación permite una contención, en cierta medida, hacia un pasaje al acto en términos lacanianos. Oscar, el profesor joven, fue exhibido por los medios cuando un alumno adolescente lo golpeo e hizo rodar por las escaleras del colegio, acto que lo llevó a renunciar a la docencia.<sup>196</sup> Parece que nuestra interpretación es pertinente en la medida en que, otra vez recurriendo a Elizondo, reafirmamos el valor de la invocación:

“[...] la invocación consiste en ~~h~~acer presente algo que [...] está desprovisto de referencias sensoriales” y se plantea como un rito mágico y milagroso que trasciende la superficialidad de las sensaciones. En la invocación hay un deseo consiente por producir un determinado efecto, es, de hecho, una búsqueda voluntaria en la que el proferimiento de fórmulas y combinaciones verbales se identifica con la función del sacerdote que invoca a los espíritus. Así pues, implica la reconstrucción del pasado a partir de la palabra o combinación de palabras en las que se encierra la clave del misterio, como sucede, por ejemplo, con el padre nuestro o el abracadabra. Quiero recalcar que la invocación se plantea como parte de un ritual en el que se ~~h~~ama”, y se ~~pr~~ovoca”, un efecto determinado, que en este caso se trataría de la reproducción de un momento o imagen del pasado.”<sup>197</sup>

Dice Oscar a su profesor Hierofante: *Usted no es Usted, es la imagen que yo he hecho de Usted*, aquí está la intención, la voluntad que implica la invocación. Difícilmente encontramos alusión a los sentidos, éstos se dejan para privilegiar la imagen visual que requieren aquellos que tienen dificultad para imaginar en términos de crear y proyectar, como también lo dice el fragmento, al aludir a la audiencia que necesita ver la cara llorando para sentir. Otra vez la crítica a la pobreza de los sentidos y la percepción manipulada por los medios.

---

<sup>196</sup> Escapa a esta investigación citar algunas investigaciones sobre los docentes que han sido sufridos violencia física por sus alumnos, y que también es relevante visibilizar.

<sup>197</sup> Op. cit. pp. 48-49.

Las artes de la lingüisticidad, como las llama Gadamer, y aunque en algunos momentos, por las formas en que se presentan, para el filósofo alemán, se reduzcan a una perspectiva didáctica o para ser usadas para análisis históricos, y con ello se devalúen, de todas formas, invocan la emergencia del ser. Y éste brota, en un instante que permite, cierto es, construir el relato de la vida, de la experiencia hermenéutica.

\*\*\*

La exposición que hemos realizado en el presente capítulo en el que nos preguntamos ¿qué mira el hacedor, el artista, cuando mira a la escuela, y al docente en su relación con el alumno?, ¿cómo lo mira?, ¿para qué? o ¿por qué así? nos ha llevado a mostrar cómo, con los instantes suspendidos en los que se imprimen las huellas mnémicas/afecciones, los personajes de las obras seleccionadas, elaboran recuerdos. Nos aproximamos a algunas correspondencias entre la teoría del instante de Gastón Bachelard en función de la obra de arte, la poesía; las artes de la lingüisticidad y la noción de instante de la existencia, estas dos últimas de Gadamer.

A partir de tres obras de teatro y dos cinematográficas, con base también en la otra parte de la referencia empírica (8 entrevistas realizadas a docentes y trabajadas en el siguiente capítulo), analizamos que las huellas mnémicas que aparecen primero son la palabra, el lenguaje. La película *La revolución de los alcatraces* nos permitió analizar cómo la palabra, como huella mnémica, es parte fundamental de la configuración de lo sensible. Y en otro uso de la palabra, que no se escapa a tal configuración, en el texto dramático *El siniestro plan de Vintila Radulezco*, también, en función de la historicidad de la protagonista, la palabra fue utilizada para la afección, en el marco social de la práctica docente.

El segundo registro que apareció fue el cuerpo/sexualidad, y para su análisis el texto dramático, 23.344 fue el pertinente. Con ayuda de las herramientas del psicoanálisis de Freud apuntamos sobre la necesidad de estudiar la sexualidad perversa para comprender la normal, y como la primera puede aparecer en cualquier momento de la vida.

El registro sobre los objetos se analizó con la película *Las sufragistas*, en donde fue posible interpretar sobre el valor, en términos mnémicos, que los objetos que el docente trae a la clase, así como algunas prácticas que realizó el docente y que trascendieron el espacio áulico.

Lenguaje, cuerpo/sexualidad, prácticas y objetos fueron los cuatro registros desde donde se elaboró el recuerdo según las obras que fueron abordadas en este capítulo. Y permitieron analizar e interpretar las preguntas que guiaron la exposición: ¿qué mira el hacedor, el artista, cuando mira a la escuela, y al docente en su relación con el alumno?, ¿cómo lo mira?, ¿para qué? o ¿por qué así?

Y finalmente, en *La charca inútil*, texto dramático, el recurso básico para la elaboración de los recuerdos fue la invocación. Ésta se ha presentado de forma intencional y en situaciones límites, ya sea de los docentes o de los alumnos que aparecen. El recurso de la invocación, se desplaza y metamorfosea entre una posibilidad de contención de un pasaje al acto, y un acto de decisión en la construcción de mundos y búsqueda de experiencias opcionales.

Las obras han presentado su carácter mimético, lúdico y abierto al ejercicio hermenéutico. Las obras muestran también partes de la obscuridad del ser docente y del ser alumno, incluso un movimiento que no implica desplazamiento necesariamente. Y algo más, las posibilidades coyunturales entre el estatuto epistemológico y el ontológico tanto del lenguaje, la sexualidad, los objetos y las prácticas, es lo que permite un estatuto singular, el axiológico, que es en donde situamos la dimensión estética de la práctica docente, claro a partir de la elaboración de los recuerdos.

### Capítulo 3

#### Memoria y lenguaje

En el capítulo dos ya presentamos las formas de visibilidad e inteligibilidad en que algunas obras de teatro y cinematográficas, principalmente, re-presentan esta dimensión estética de la práctica docente, lo que nos permite pensar en su configuración en tanto los desplazamientos que dentro de la tradición son posibles. Por motivos expositivos, desde el capítulo anterior, realizamos una clasificación. Recordemos que colocamos como unidades analíticas y en orden de presentación (reiteración) en las entrevistas: habla/palabra/lingüística/lenguaje, cuerpo/sexualidad, prácticas, objetos y espacios. Estas unidades, que se mantienen en toda la tesis, sólo tienen un fin organizativo, de exposición, porque son lenguaje. Si en orden de reiteración aparece la palabra tanto en las obras como en las entrevistas ahora nos preguntamos ¿cómo se configura la palabra en su doble carácter, como huella mnémica y como contenido para la elaboración de los recuerdos?

Y en función de la pregunta que guiará el análisis y la interpretación, este capítulo tiene el doble propósito de presentar al lenguaje como la materia esencial para la elaboración del recuerdo, y a la palabra como huella mnémica, como afección/afecto. La relación huella mnémica-afección/afecto para la elaboración del recuerdo, constituye una de las categorías centrales de la forma en que sostenemos la tesis de la dimensión estética de la práctica docente.

En el presente capítulo nos centramos en la palabra como una de las características del recuerdo que constituye la dimensión estética de la práctica docente. También presenta una organización expositiva, a partir de cómo nos parece encontramos la configuración de la palabra como huella mnémica/afección. El primer apartado, a partir de Elizondo, analiza tres formas de nombrar al profesor recordado: por invocación, evocación y por yuxtaponerse otras condiciones de vida a la escolarización, pero que de todas formas, las tres, nos dan muestra de las huellas afectivas que pueden incidir en las prácticas del presente del docente entrevistado.

En el segundo apartado se analiza e interpreta las formas en que la palabra tenía la intención de utilizarse para corregir tanto en el momento de la enunciación, como para la prevención y mejora de conductas futuras que trascienden el espacio áulico. Esta afección/afecto que pareció ejercer la palabra se analiza a partir de las categorías de alteridad, escucha y diálogo, con base en la hermenéutica de Gadamer. También se considera el plano retórico del lenguaje.

El tercer apartado considera una de los constituyentes de la práctica docente que se vincula con su dimensión estética, se trata del manejo, del dominio del contenido disciplinar por parte del profesor recordado. Se encontraron tres formas de relación al respecto: a) El contenido disciplinar y el alumno, b) El alumno ante el manejo disciplinar del profesor y, c) El alumno ante el no manejo disciplinar del profesor.

En el cuarto apartado se analizan dos formas, de las ya enunciadas, en que la palabra recordada se configuró. Se trata de las maneras en que se recuerda la defensa por parte del alumno y del familiar ante el profesor; y del profesor en un esfuerzo por interpelar a los alumnos. Se utilizan como herramientas para la interpretación el *sensus communis* de Vico actualizado por Gadamer, así como elementos de la teoría de la interpelación pero considerando la historicidad y no sólo la enunciación como acto de habla.

En el quinto apartado se analiza cómo aparecen el silencio y la escucha, como formas de suspensión de la palabra, del habla, que contribuyen, una vez que se desplaza el horizonte, a la comprensión en términos de la hermenéutica gadameriana.

El sexto y último apartado centra su atención en la clasificación de las huellas mnémicas en agradables y no agradables. Y es el concepto de la transferencia en el psicoanálisis de Freud y de Lacan, la herramienta teórica de base para el análisis de los recuerdos de los docentes entrevistados, y que constituyen una de las características en que se configura la dimensión estética de la práctica docente.

### 3.1. Nombrar para recordar

El presente apartado tiene como finalidad mostrar las formas en que el nombrar al profesor recordado aparecieron en las entrevistas realizadas a los docentes. Las nociones de evocación e invocación, a partir de Elizondo, que ya mencionamos en el capítulo dos, volverán a ser de utilidad en diálogo con la noción de palabra, a partir de Gadamer.

En las entrevistas realizadas a los ocho docentes no apareció inicialmente el nombre del profesor recordado, sin embargo, durante la conversación, aparecieron de manera indistinta, y en algunos casos no se dijo el nombre del profesor, porque no se recordó. El no decir el nombre del profesor, pero acordarse de él o ella, por la forma en que se estableció la relación, será asunto de análisis e interpretación en el apartado final de este capítulo.

Entre los ocho docentes entrevistados y a lo largo de su escolarización se aludió a 116 profesores, como se muestra en los cuadros 7A y 7B.

Cuadro No. 7A: El docente y el número de profesores nombrados por nivel de escolaridad

Nivel	Prees.	Prim.	Prim.	Sec.	Bach.	Lic. Art.	Lic. Tec.	Posgr.
Prees.	---	1	2	---	---	1	---	---
Prim.	2	3	4	5	1	8	2	2
Sec.	2	2	5	4	2	2	2	6
Bach.	2	1	2	1	4	2	1	3
Lic.	2	3	13	1	---	3	2	8
Posgr.	1	---	---	---	---	----	1	10
Subtotal	9	10	26	11	7	16	8	29

Fuente: Elaboración de la sustentante

Cuadro No.7B: Porcentajes (NDNPNE)<sup>198</sup>

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Preescolar	4	3.44
Primaria	27	23.27
Secundaria	25	21.55
Bachillerato	16	13.79
Licenciatura	32	27.58
Posgrado	12	10.34
Total	116	99.97

Fuente: Elaboración de la sustentante

Como ya se aclaró, no todos los docentes cursaron preescolar y/o posgrado. Los cuadros sólo son organizadores para el análisis y la interpretación. Interesa enlistar las formas en que se evocó/invocó al profesor: a) su nombre, b) sobrenombre, c) la materia que impartía, d) las acciones que realizaba (agradables o no agradables), e) por su profesión, f) por alguna característica de su cuerpo, g) por la forma en que se vestía, y h) por la forma en que hablaba y trataba a los alumnos.

También se observó que en varios recuerdos un mismo profesor dio clases de uno a tres ciclos escolares en la primaria, de una a tres materias en la secundaria y en los distintos grados; de igual manera en el bachillerato, licenciatura, y en varios seminarios en el posgrado. Hubo quien fue compañero del docente entrevistado en la primaria y se convirtió en su profesor cuando estudió la licenciatura. Este caso, en donde no había diferencia notoria de edades y que en la primera etapa de la relación, compañeros de primaria, no fue agradable, se continuó este tipo de relación, aunque giró a la de profesor-alumno, en la licenciatura, y con un final no agradable en ese otro periodo.

<sup>198</sup> Acotación

NDNPNE: Número de docentes nombrados por nivel de escolaridad.



Con la información que nos dan las entrevistas, el centro de nuestro interés está en analizar e interpretar qué implica recordar el nombre de un profesor como parte de la configuración de nuestras afecciones, es decir, como parte de la dimensión estética de la práctica docente.

En este marco social que nos interesa, al menos alcanzamos a observar tres posibilidades de disposición en este nombrar. La siguiente cita nos ayudará a la interpretación. La docente de bachillerato dice con respecto a sus profesores, también en bachillerato:

—M. Sí, este, y supongo que los que más pasaron así como inadvertidos fueron mis maestros del CCH. Recuerdo algunos. [sic.] *La maestra de Historia* que nos mandó a hacer una investigación muy interesante. Y yo investigué sobre los indígenas que venían a México, y qué hacían, por qué, este... los migrantes. Los indígenas migrantes, por qué dejaban sus comunidades.

R. Del campo a la ciudad.

M. Y venían. Exactamente me acuerdo que a la maestra le gustó mucho mi investigación. Y, este, estaba fascinada. Siempre la ponía como ejemplo. Y entonces yo decía, ‘\_ah bueno’, pues, este, como que... Bueno, a ella la recuerdo por eso. *A mi otro maestro de Historia, que no recuerdo sus nombres, pero sí los recuerdo como una imagen*. Sí, también porque nos puso a leer todo el materialismo dialéctico-histórico, o sea, con él reflexionabas mucho cuestiones ya muy filosóficas.”<sup>199</sup>

Esta primera posibilidad de nombrar al profesor está, siguiendo a Elizondo, en el plano de la invocación: no se requieren de los sentidos para dibujarlo, la imagen se puede crear porque el recuerdo se movió en la afección a partir de las ideas. Y es posible que el logos capture la “verdad” como el original de esta huella, en la docente que recuerda, quizá así podríamos entender lo que Gadamer plantea en la relación verdad, palabra y logos:

—Precisamente porque la verdad que contiene el logos no es de la mera percepción [...], no es un mero dejar aparecer el ser, sino que coloca al ser siempre en una determinada perspectiva, reconociéndolo o atribuyéndole algo, el portador de la

---

<sup>199</sup> Cfr. Documento: E1DBACF04112013, pp. 6-7.

verdad, y consecuentemente también de su contrario, no es la palabra [...] sino el logos.<sup>200</sup>

La segunda forma de nombrar que encontramos está más en el plano de la evocación, también siguiendo a Elizondo. Expliquemos esta forma con la cita de la docente de posgrado, con respecto a sus profesores de secundaria:

—M. En segundo año fue maestra, *Rubio, una muñequita de esas de porcelana*, este, porque siempre muy, *muy bien peinada, un cutis muy bonito, y muy elegante, siempre ella muy elegante*, eh. Y era como muy, yo creo que *como muy respetuosa con el trato de los jóvenes de secundaria* [...]

M. Qué otro maestro que haya sido... Había una maestra, la de Biología. Cómo se llamaba... no recuerdo, pero qué grosera soy, sí me acuerdo de *su apodo*.

R. A ver cuál maestra.

M. *La guajolota*.

R. ¿Por qué le habrán puesto así?

M. Porque era muy... *era un personaje grande, pero como que caminaba... y se movía mucho, y este, y regañaba a los muchachos: 'pórtense bien'*. Y *los nalgueaba, y hablaba: 'Ha, bla, bla, bla'*. Como que *hablaba mucho*. Yo me imagino que por eso le pusieron *la guajolota*. Pero con ella era divertido por como regañaba a los chavos. Sobre todo a los hombres que eran un desastre. Y entonces luego *los metía de la oreja*, o este, a la hora que los metía, *les daba la nalgada: 'órale, métase niño'*, que no sé qué. Y ya *era una persona grande* [...]<sup>201</sup>

La docente de posgrado ante todo evoca porque coloca en primer plano sus sentidos: ve, oye, incluso hasta parece tocar ese cutis de la maestra, parece sentir las nalgadas que le dan a los compañeros de la secundaria. La forma de nombrar está relacionada con los sentidos, con la percepción, y es una forma de afección que permite recordar. Hay aquí una muestra de cómo en la vida diaria se pretende hacer corresponder la palabra con lo que nombra: el

---

<sup>200</sup> Op. cit. p. 495.

<sup>201</sup> Cfr. Documento: E2DPOSF12112013, pp. 4 y 6.

sobrenombre de la profesora parece corresponder a: su caminar, su talla, su abundante habla, ¿ésta será otra forma de verdad de la palabra? Al respecto Gadamer dice:

—Por supuesto que la «verdad» de la palabra no estriba en su corrección, en su correcta adecuación a la cosa, sino en su perfecta espiritualidad, esto es, en el hacerse patente en el sentido de la palabra en su sonido. En este sentido todas las palabras «son» verdaderas, esto es, su ser se abre en su significado, en tanto que una copia sólo es más o menos parecida, y en consecuencia, medida según el aspecto del original, sólo es más o menos correcta.»<sup>202</sup>

En otra parte donde Gadamer sigue analizando el *Cratilo* de Platón<sup>203</sup>, nos dirá que la verdad de la palabra está en su capacidad para significar<sup>204</sup>, y es el ejercicio que dentro y con el recuerdo, se hace con el nombre de la profesora, se trata de significarla en función, insistimos, de la percepción en primer plano.

La tercera y última forma en que advertimos el nombrar al profesor recordado, apareció en una especie de enumeración que no permitió detenerse en ninguna de las formas que hemos visto ayudan a la elaboración del recuerdo: la invocación y la evocación. Atribuimos esta enumeración a que se desplazó el centro de la atención en la huella/afección que más interesó contar al docente entrevistado. Veamos un ejemplo, el docente de secundaria con respecto a sus profesores de secundaria:

—J. La maestra, este, de español, la maestra Jalpa. Jalpa, la maestra, y uno de español, este, Bernardo, Bernardino... No me acuerdo bien..., son los maestros muy tranquilos, muy humildes, muy humanos, muy humanos: \_que profe, esto', \_no, mira, es que pasa esto, pasa lo otro, mejor deme oportunidad'. Y muy humanos, muy humildes. Y eso era. Yo voy a ser como ellos. Yo voy a ser como ellos. Y voy a

---

<sup>202</sup> Op. Cit. p. 494.

<sup>203</sup> Recordemos que en este diálogo se discutirán dos teorías sobre el lenguaje, la que plantea a la palabra como imitación de la cosa, y la que plantea a la palabra como signo para designar a la cosa, de cierta manera artificial, y que nos lleva al error cuando se tendrían que modificar los nombres. La primera tienen que ver con cierta naturalidad en esta relación.

<sup>204</sup> Op. Cit. p. 495.

compartir mi trabajo, lo que yo sé, como ellos, pero de verdad, del dicho al hecho hay mucho trecho, y del plato a la boca, se cae la sopa. Sí, llegó un momento en que dije no, ya no quiero ser... Falleció papá, falleció mamá. Lo que venga es bueno. Porque uno apoya a los hermanos. Y me mandan a trabajar. Al negocio: ‘vete a trabajar’. Y era pararse a las cuatro, cinco de la mañana. Y a las ocho: ‘vete a trabajar’, en una casa de block, cemento, varilla...”<sup>205</sup>

En el caso de este docente entrevistado, su situación familiar se yuxtapuso a su escolarización y en la mayor parte de lo que comenta observaremos que la dimensión estética de la práctica docente, en su caso, parece desdibujarse, sin embargo hubo huellas de relevancia que serán analizadas en los apartados del capítulo cuatro.

A manera de cierre encontramos tres formas de nombrar al profesor recordado: por invocación, evocación y poca atención por yuxtaponerse otras condiciones de vida a la escolarización, pero que de todas formas, las tres, nos dan muestra de las huellas afectivas que pueden incidir en las nuevas prácticas del presente del docente entrevistado.

### **3.2. Lenguaje y afección: posibilidades de la *epiméleia*<sup>206</sup>**

El objetivo de este apartado es analizar e interpretar las formas en que básicamente con la palabra (aunque en otros apartados del capítulo cuatro acotaremos más en el cuerpo, los objetos, los espacios y las prácticas, éstas en sus constituyentes) los docentes entrevistados fueron afectados en tanto huella mnémica que permitió elaborar recuerdos.

En la unidad de la palabra recordada consideramos ya en el capítulo uno, 555 huellas mnémicas, y su configuración en la segunda parte de la referencia empírica de esta investigación. De esas huellas mnémicas contamos 146 que no son agradables (un 26.30%)

---

<sup>205</sup> Cfr. Documento: E5DSEC19112013, p. 6.

<sup>206</sup> El nombre de este apartado lo pudimos pensar gracias al espacio de reflexión y escucha generado por Mariflor Aguilar y Laura Echavarría, quienes coordinaron el seminario *Cuerpo: marcas y huellas*, FFyL/UNAM 2016-1, agosto-noviembre, 2015.

y de éstas 24 son parte de la unidad de la palabra (un 21.62%). De las huellas mnémicas consideradas agradables, 409, las más (un 73.69%), las que correspondieron a la palabra fueron 87 (un 78.37%).<sup>207</sup> Ahora bien, de ese total de 555 huellas mnémicas ubicamos 111 en la unidad de la palabra, y en una subdivisión de las mismas contabilizamos 70, de las cuales 16 (22.85%) fueron consideradas como no agradables y 54 (77.14%) como agradables.<sup>208</sup> En este apartado interesa analizar e interpretar a estos dos últimos grupos por su cierta peculiaridad.

¿En qué consiste su cierta peculiaridad? ¿Por qué los subdividimos en esta parte del *corpus empírico*, también de la palabra, pero distinto a la relación del lenguaje con los contenidos disciplinares, la defensa, la interpelación, el silencio y la escucha? Y que serán desarrollados en los apartados siguientes de este capítulo. Esta afección, por medio de la palabra, se pensó como huella mnémica y que al parecer tenía la intención de utilizarse para corregir tanto en el momento de la enunciación, como para la prevención y mejora de conductas futuras que trascienden el espacio áulico, aunque en él, como marco social, aparentemente se presentaron. Quizá esta forma de palabra como huella mnémica, también podría interpretarse como los saberes de sí,<sup>209</sup> del cuidado y posibilidad de este sí<sup>210</sup> como

---

<sup>207</sup> Cfr. Cuadros del 2 a 5 del capítulo 1.

<sup>208</sup> Con ayuda del seminario *Antropología, estética y política en Kant*, coordinado por José Luis Barrios en el MUAC/UNAM (2016-2, febrero-mayo, 2016) nos estamos aproximando al horizonte de la tradición que viene de Platón sobre las huellas mnémicas como afección; Spinoza con su noción de afecto que puede aumentar o disminuir la potencia, el deseo; con Kant las nociones de espacio y tiempo como las intuiciones que utilizamos para ordenar los afectos, el placer y el displacer; y, con Rancière desde donde trabajamos la configuración de lo sensible, de las afecciones, de ahí las relaciones que visibiliza entre estética, política y arte. Aunque no agradable y agradable no son sinónimos de displacer y placer, optamos por esta forma de nombrar para no desviar, por ahora, la discusión, en el ámbito de la práctica docente que es nuestro interés.

<sup>209</sup> El cuidado de sí lo leemos en los trabajos de Michel Foucault como parte de sus investigaciones en *Historia de la sexualidad II (El uso de los placeres)* y III (*La inquietud de sí*), así como en *Hermenéutica del sujeto*. Esta noción la rastrea de los griegos. Las teorías feministas también la utilizan con algunos giros. Cfr. Notas del seminario *Cuerpo: marcas y huellas*, coordinado por Mariflor Aguilar y Laura Echavarría, FFyL/UNAM 2016-1, agosto-noviembre, 2015.

<sup>210</sup> Una investigación de Teresa Yurén (2002, 2004) sobre la asignatura de Educación cívica y ética en las secundarias del Estado de Morelos en donde se entrevistaron, encuestaron y observaron tanto a estudiantes, docentes y directivos. Con respecto a los estudiantes y después de pensar en un sistema disposicional compuesto por cuatro matrices, encontraron que los estudiantes, en el discurso, priorizan la configuración de la epiméleia y a ella subordinan el ethos, la episteme y la tekne (tales son las matrices). Esta epiméleia, es precisamente el cuidado de sí. Cfr. Y Yurén, Teresa, "El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria", en María Teresa Yurén y Sonia Stella Araújo (coordinadoras) *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, México, Universidad Autónoma de Morelos. Organizaciones y Procesos de Formación y Educación. Correo del Maestro. Ediciones La Vasija, 2007, pp.

proyecto, como *epiméleia*, enunciado al menos por el profesor a partir de quien el docente entrevistado elaboró el recuerdo.

Esta afección/afecto que pareció ejercer la palabra nos hace pensar en los siguientes ejes en los que organizaremos la discusión: a) Formas de alteridad, escucha y diálogo como posibilidades de corrección y proyecto de sí; b) La afección en función del plano retórico de la palabra; y c) La dimensión estética de la práctica docente en tanto configuración y reconfiguración, con la palabra.

Los tres ejes señalados son de distinto orden, aunque están articulados. El primero tiende más a analizar de forma directa la referencia empírica. Este análisis es la base para los dos ejes siguientes, en los cuales se pretende interpretar para esbozar planteamientos de orden teórico.

En la corrección y proyecto, en el ámbito de los saberes y cuidado de sí, parece que prevaleció una forma de alteridad en las que tanto la escucha como el diálogo tendieron a afecciones agradables. Esta forma de alteridad puede ser válida, según Gadamer, en la dialéctica de la asistencia social y de ella en la relación educativa.<sup>211</sup> Los recuerdos que elaboró uno de los docentes de primaria sobre sus profesores tanto de secundaria como de bachillerato y licenciatura, nos serán útiles para analizar esta forma de alteridad.

---

185-187. En nuestra investigación, con preocupaciones similares, desde otras herramientas teóricas y perspectivas analíticas e interpretativas, encontramos resultados semejantes pero en la elaboración de los recuerdos, al priorizar, a partir de la palabra como huella mnémica, el cuidado de sí, frente a lo que ya señalamos como contenidos temáticos (episteme), defensa e interpelación (tekne) silencio y escucha (ethos).

<sup>211</sup> Dice Gadamer al respecto: “Cuando se comprende al otro y se pretende conocerle se le sustrae en realidad toda la legitimación de sus propias pretensiones. En particular esto es válido para la dialéctica de la asistencia social, que penetra todas las relaciones interhumanas como una forma reflexiva del impulso hacia el dominio. La pretensión de comprender al otro anticipándosele cumple la función de mantener en realidad a distancia la pretensión del otro. Esto es bien conocido, por ejemplo, en la relación educativa, una forma autoritaria de la asistencia social.” Cfr. *Verdad y Método I*, pp. 436-437. Esta postura de Gadamer puede encontrarse con la ya planteada por Sándor Ferenczi, en el entendido de que parece prevalecer una práctica educativa de esta índole, y no una que posibilite las pretensiones de cualquiera sin pasar por una relación de dominio y de aumento del autoengaño en la represión de los deseos.

—J. De la secundaria recuerdo mucho a un maestro de español que *nos daba muchos consejos*. Él más que maestro, era más que amigo, y era muy buen maestro, *nos daba muchos consejos sobre qué hacer, alejarme de los vicios*, [sic] el *contarnos sus experiencias* para que nosotros pudiéramos utilizarlas como recurso de salida. Él, pues, más que nada, *sí nos platicaba sus experiencias y nos aconsejaba*. Era como un consejero. Es del que más creo me quedan muy bonitos recuerdos de ese maestro. [sic]<sup>212</sup>

Este mismo docente comentó sobre uno de sus profesores del bachillerato:

—J. Déjeme pensar de la preparatoria. Sí, fui un poco más reservado. Había un maestro de química que también *hablaba mucho con nosotros*, era muy buena gente, hacía excursiones, *nos daba también consejos, también acerca de drogadicción*, hablaba mucho con nosotros, *era muy observador*. Él *detectaba fácilmente cuando teníamos problemas*, entonces *se daba su tiempo para hablarte*, tiempo que a lo mejor a él no se lo pagaban, nos daba un servicio porque le gustaba, él se encargaba mucho de la prepa.”<sup>213</sup>

Y con respecto a uno de sus profesores de la licenciatura, dijo:

—J. A los maestros en la licenciatura, recuerdo mucho a un Psicólogo que *nos enseñaba mucho con sus experiencias*, y de igual manera nos hacía ver lo que era la realidad, *cómo iba ser realmente la carrera*, no todos llegábamos, no todos llegaban a ejercer la carrera. Sí, una cosa era acabarla, y otra ejercerla. Él nos dio también muchos consejos en el aspecto laboral: *cómo teníamos que ir siempre al trabajo, cómo teníamos que tratar a las personas, parte también de su experiencia*. Y también en lo particular, pues casi no, [sic] él no hablaba de lo particular, muy pocas veces, [...] era de Psicología, se llamaba César o se llama más bien.”<sup>214</sup>

---

<sup>212</sup> Cfr. Documento E4DPRIM15112013, p. 4.

<sup>213</sup> Op. Cit. pp. 4-5.

<sup>214</sup> Op. Cit. p. 5.

Estos recuerdos nos permiten pensar en una forma de alteridad que si bien suprime las pretensiones del otro en las relaciones interhumanas, como señala Gadamer, al menos en esta investigación, puede pensarse, desde el horizonte del presente que contribuye a la elaboración del recuerdo, como la posibilidad del *sensus communitas*.<sup>215</sup> Esta forma del *communitas* es constitutiva de un proyecto de sí, a partir de una forma de vigilancia del cuidado de sí.

Nos parece que esta huella mnémica como afección/efecto, si bien en el nivel de escolaridad en donde parece ubicarse, la relación profesor alumno era asimétrica, aunque el profesor contaba sus propias experiencias para suprimir la distancia y ganar en la pretensión del alumno, en el presente de la elaboración del recuerdo no hay tal pretensión y podríamos pensar en que esta fusión de horizontes permite una comprensión hacia otra forma de alteridad mediada, precisamente por esta temporalidad y desplazamiento.

Es posible pensar, en el presente de la elaboración del recuerdo, como desplazamiento de horizonte, en esta otra forma de alteridad que señala Gadamer:

—Una manera distinta de experimentar y comprender al tú consiste en que éste es reconocido como persona, pero que a pesar de incluir a la persona en la experiencia del tú, la comprensión de éste sigue siendo un modo de referencia a sí mismo. Esta autorreferencia procede de la apariencia dialéctica que lleva consigo la dialéctica de la relación entre el yo y el tú. La relación entre el yo y el tú no es inmediata sino reflexiva. A toda pretensión se le opone una contrapretensión. Así surge la posibilidad de que cada parte de la relación se salte reflexivamente a la otra. El uno mantiene la pretensión de conocer por sí mismo la pretensión del otro e incluso de comprenderla mejor que él mismo. Con ello el tú pierde la inmediatez con que orienta sus pretensiones hacia uno. Es comprendido, pero en el sentido de que es anticipado y aprehendido reflexivamente desde la posición del otro. En la medida en que se trata de una relación recíproca, constituye la realidad de la relación entre el yo y el tú. La

---

<sup>215</sup> Es pertinente recordar que el *sensus communitas* que aquí nos interesa es el de la tradición de Vico que retoma Gadamer, el sentido de lo justo según y para la comunidad (en tanto contenido) y no el de Kant en tanto facultad (estructura/función).



historicidad interna de todas las relaciones vitales entre los hombres consiste en que constantemente se está luchando por el reconocimiento recíproco. Este puede adoptar muy diversos grados de tensión, hasta llegar incluso al completo dominio de un yo por el otro yo.”<sup>216</sup>

Si bien esta alteridad planteada por Gadamer está en la relación yo tú, cara a cara, en el recuerdo de los docentes entrevistados está mediando la reflexión, la huella mnémica y la temporalidad tanto del marco social de la práctica docente que experimentaron, como la que en su presente realizan. Estas mediaciones posibilitan la apertura de la comprensión como una forma de estar/hacer en/la práctica docente y donde tal dominio de un yo sobre el otro yo están en movimiento.

Señalamos al inicio del apartado que también se mencionaron huellas mnémicas no agradables, aunque fueron en menor porcentaje. Mientras que las huellas agradables aparecen distribuidas en distintos profesores y a lo largo de la escolarización. Las huellas no agradables se concentraron en pocos profesores.<sup>217</sup> Por ejemplo, la docente de preescolar tuvo varias huellas mnémicas de su profesora de primer grado de primaria y que sitúa a lo largo de ese ciclo escolar. Algunas de ellas las contó así:

[...] Una vez, una experiencia en la hora del recreo: un gusanito en mi cuello de mi blusa se me puso ahí [sic] Entonces los compañeros empezaron: *ay, traes un animalito, un animalito*. Y yo acudí a mi maestra para que me auxiliara, perdón, me auxiliara. Y en lugar de apoyarme, *se dio la vuelta* y me dijo: *ay, pues tú quitatelo*. Entonces, *con todo miedo, y como sea, yo me lo quité*. Y así fueron muchas cosas que yo recuerdo mucho a la maestra, [sic] *siempre sentada en el escritorio, rodeada de los niños*, y yo, como que lo tengo, *yo, este... aislada, aislada*. Y yo siempre viendo eso, ¿no? A lo mejor algunas veces traté de acercarme y *me ignoraba por completo*, o sea, *me ignoraba por completo al grado de que, este...* Yo decía, pero por qué, por

---

<sup>216</sup> *Verdad y Método I*, pp. 435-436.

<sup>217</sup> Cabe hacer referencia a que algunos docentes entrevistados comentaron de forma general que les tocó el “tiempo” de profesores que castigaban, sin especificar una huella mnémica. Y si bien en este apartado centramos en la afección/afecto a través de la palabra, ésta también se vinculó, en algunos casos, con el cuerpo, los objetos, las prácticas y los espacios, que tratamos en el capítulo 4.

qué pasa eso. Y también ella les decía a los niños: *no se junten con esa niña*, o sea, conmigo, *para nada, además está muy fea*, o sea, cosas así, muy, muy crueles, muy crueles. Aparte, mi forma de ser siempre, siempre, ha sido un poco tímida, y eso contribuyó todavía mucho más para empeorar la situación.”<sup>218</sup>

En las huellas mnémicas que contienen estos recuerdos de la docente de preescolar, no observamos la intención de su profesora de lo que aquí llamamos la corrección para el cuidado y proyecto de sí. Parece haber una aparente intención de formar en la autonomía, en la independencia, al decir: *ay, pues tú quitatelo*. Sin embargo, la sucesión de una serie de huellas mnémicas no agradables que constituyen el recuerdo, nos lleva a pensar en una forma de alteridad de inclusión para la exclusión. Hay una forma de diálogo y de escucha con los otros niños pero que incluye a un tercero excluido: *no se junten con esa niña* [...] *para nada, además está muy fea*.

Nos parece que hay una suma de fuerzas para la exclusión<sup>219</sup>, para una forma de alteridad, que siguiendo a Aguilar, es abyecta:

—[...] el diálogo está articulado con la dialéctica y ésta con la reunión, con la suma – y no con la resta-- de fuerzas, la dialogicidad se inscribe en la perspectiva de la cuestión de la alteridad, del encuentro con el otro, con lo diferente de mí, de mi propio yo o de mi propia palabra. Hay maneras distintas de tomar en cuenta la alteridad. Se me ocurren ahora al menos tres: Una es el otro abyecto, el otro al que tomo en cuenta para rechazarlo, para excluirlo y, de ser posible, para borrarlo [...] Otra forma de la

---

<sup>218</sup> Cfr. Documento: E3DPREF15112013, pp. 4-5. En el apartado final de este capítulo, se amplía lo relatado por la docente para interpretar estas huellas mnémicas a partir de la noción de transferencia en Freud y en Lacan.

<sup>219</sup> Una reciente investigación analiza cómo una estudiante de secundaria reconoce que participaba, en nuestros términos, de una forma de alteridad abyecta hacia otra compañera, como regla para pertenecer a un grupo de compañeras, pero que el reconocimiento le posibilita transformar sus relaciones interhumanas. Cfr. Elia Arzate López, *La experiencia lectora escolar: posibilidades en la construcción de vida en los alumnos de secundaria*, tesis de Maestría en Investigación de la Educación, México, ISCEEM, 2014. Cfr. también el cuento de Franz Kafka *Comunidad*, que nos permite pensar en una forma de alteridad próxima a lo abyecto dentro de la misma comunidad pero que es subvertida y sumada hacia un aparente afuera cuando se aparece el desconocido. Agradecemos el acercamiento a este cuento a Pedro Enrique García Ruiz, coordinador del seminario *La dimensión intersubjetiva en la experiencia ético-estética II*, semestre 2013-2, FFyL/UNAM, enero-mayo 2013.

alteridad es la que tiene que ver con el mundo del psicoanálisis en el que el Otro es el lugar desde el que se constituye el sujeto. La tercera es la que pertenece al universo hermenéutico que plantea lo contrario de la primera forma: incluye al otro en lugar de excluirlo. [...] El que toma en cuenta la alteridad [esta tercera] debe estar dispuesto a escuchar, pero a escuchar en un sentido fuerte que significa estar dispuesto a dejarse transformar por las implicaciones prácticas de lo que el otro dice.”<sup>220</sup>

Pensar en esta alteridad abyecta que incluye una forma de escucha y de diálogo en niños y ante la autoridad de la profesora, nos abre un campo problemático que escapa a esta investigación, sin embargo no podemos evadir dos notas: 1) En esta dialéctica nada nos asegura hacia dónde se suman o restan las fuerzas, según sea la referencialidad. 2) Hay implicaciones prácticas de lo que el otro dice por la historicidad<sup>221</sup> de los implicados, pero las transformaciones están, también, en el ámbito de la indeterminación.

Un caso más de huellas mnémicas no agradables y también con una forma de alteridad que a decir de Gadamer llega a ejercer un completo dominio de un yo por el otro yo, es el que contó uno de los docentes de primaria de uno de sus profesores también de primaria:

–J. Desagradable de preescolar no tengo ni uno, de primaria desagradables...Tenía un maestro que *siempre etiquetaba a las personas, sí, le gustaba pues, hacer sentir mal a los niños*. En vez de motivarnos, él hacía todo lo contrario.

R. ¿Qué les decía?

J. Pues *que era un burro, que no iban a ser nada*, no precisamente a mí, pero...

[...] Sí, en ese aspecto yo pienso que, pues, sí era muy exagerado. Y bueno, antes era la autoridad, era el maestro. Y el maestro se respetaba. Y sí, sí con él sí me quedé pues, con ese saborcito, nada más. [...] Sí, él ya tenía experiencia, sí, ya tenía. Yo me imagino que entonces tenía sus cuarenta y tantos años. Sí, yo pienso que sí, pues

---

<sup>220</sup> Aguilar, Mariflor, *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México, FFyL/UNAM, 2005, pp. 53-54.

<sup>221</sup> Cfr. Judith Butler, *Lenguaje, poder e identidad*, trad. y pról. de Javier Sáez y Beatriz Preciado, España, Síntesis, 1997, pp. 16-78. Agradecemos al Mtro. Juan Manuel Rodríguez por el acercamiento a este texto en el marco del seminario *Cuerpo: marcas y huellas*, coordinado por Mariflor Aguilar y Laura Echavarría, FFyL/UNAM 2016-1, agosto-noviembre, 2015.

siempre tenía un espejo. También tenía un espejo donde *nos hacía sentir mal a los niños cuando llegaban despeinados*. [sic] [...] Los ponía, les decía: „*mira, mirate en el espejo*“: Entonces les empezaba a decir: „*mira, vienes todo mugroso*“. No, creo que yo, ahorita que estoy en esta carrera, yo creo que no era lo correcto ¿no? A lo mejor sí decirlo, sí, ahí está el espejo, pero decirlo de otra forma, sin lastimar al niño, al contrario ¿no?, motivarlo: *„mira ¡qué bonito te ves si te peinas así! Utilizar palabras dulces, sí. [...]*”<sup>222</sup>

Foucault<sup>223</sup> ya nos ha advertido sobre los medios del buen encauzamiento, que tanto el cuartel militar y la escuela como la familia utilizan para devenirnos sujetos. Y también, este filósofo francés, reconoció la resistencia como parte de este devenir sujeto.<sup>224</sup> En esta resistencia hay maneras de corrección que son socialmente aceptadas para este cuidado y proyecto de sí, por ejemplo, habría que *utilizar palabras dulces*, dice nuestro docente entrevistado. Y entonces sí pareciera válida esta forma de alteridad muy de la asistencia social y en la relación educativa, que ya nos planteó Gadamer.

Hay un diálogo y una escucha en el horizonte de la tradición y con la interioridad del docente entrevistado, cuando señala, ahora que él está en esta carrera: *que no era lo correcto*. Y entonces estos medios de buen encauzamiento pueden desplazarse, transformarse, sí, hacia el sentido de lo justo acordado por el *sensus communis*, al menos en ciertos periodos.

En el segundo eje de nuestra discusión nos interesa la afección/afecto vinculada al plano retórico de la palabra. Aquí hay que apuntar, al menos, dos desplazamientos horizontales que muy en la perspectiva hermenéutica muestran la apertura en las relaciones interhumanas.

---

<sup>222</sup> Cfr. Documento E4DPRIM15112013 p. 6.

<sup>223</sup> Cfr. Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, trad. Aurelio Garzón del Camino, México, Siglo XXI, 1975, 1990, pp. 175-230. Y Michel Foucault, *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, trad. Ulises Guíñazú, México, Siglo XXI, 1976, 1998.

<sup>224</sup> Cfr. Michel Foucault, “El sujeto y el poder”, en Huber L. Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, trad. Rogelio C. Paredes, Buenos Aires, Nueva Visión, 1983, 2001, pp. 241-259. Agradecemos a Laura Echavarría el acercamiento a esta referencia.

El recuerdo ha sido entendido en esta investigación como la elaboración que, a partir de las huellas mnémicas asociadas en función de un marco social, los docentes entrevistados y las obras artísticas analizadas, en el primer caso nos relatan y en el segundo nos re-presentan, la configuración y reconfiguración de la dimensión estética de la práctica docente.

La palabra como huella mnémica, afección y afecto se desplaza como logos al presentarse como recuerdo. El momento de la enunciación, en tanto habla, parece fusionar el horizonte del pasado con el horizonte del presente. En estos movimientos se hace posible captar este régimen de lo sensible que, en tanto historicidad, dan muestra de continuidades y discontinuidades en la práctica docente.

El plano retórico de la palabra, ésta como huella mnémica, la entendemos muy próximo al planteamiento de Vico<sup>225</sup> que Gadamer actualiza:

—[...] hay que devolverle a la retórica la vasta extensión de su validez, que le fue arrebatada en los comienzos de la modernidad por la ciencia matemática de la naturaleza y por la teoría del método. La retórica refiere [sic] a la totalidad del saber acerca del mundo concebido lingüísticamente e inserto en una comunidad lingüística, refiere [sic] al saber acerca del mundo con todos sus contenidos, como Vico vio y defendió frente a la crítica moderna. Esto cuadra admirablemente con la expresión de Husserl «mundo de vida». Además, junto a esto, habrá que tener presente que lo que posteriormente se denominó «estética» y lo que desde antiguo se denominaba «poética» está incluido también en la retórica. Ésta no se restringe, en realidad, a los ámbitos en que la ciencia moderna ha discutido la parte que le corresponde a la retórica en el conocimiento. Abarca el ámbito completo de la vida social: la familia y la esfera pública, la política y el derecho, el culto y la educación, el comercio y la

---

<sup>225</sup> Dice Romo Feito: “[...] es que la retórica constituye precisamente la formalización de un saber cuya materia es la palabra, pero no abstracta, sino en su despliegue en la vida pública; que trabaja con las creencias y valores compartidos cuyo árbitro son los ciudadanos; y que interviene, en último término, en la dirección de la vida de éstos.” P. 14. Vico recuerda la tradición griega al decir “[...] la retórica se aprendía con la filosofía misma. Pues la filosofía forma la mente del hombre en las verdaderas virtudes del espíritu y de tal manera que enseña a pensar, hacer y decir cosas verdaderas y dignas.” P. 111. Cfr. ambas citas en Giambattista Vico, *Vico. Elementos de retórica: El sistema de los estudios de nuestro tiempo y Principios de oratoria*, Trota, España. Edición de Celso Rodríguez Fernández y Fernando Romo Feito. 1975, 2005.

industria; en pocas palabras: cualquier relación recíproca que los hombres establecen.”<sup>226</sup>

Y en una actualización más, a partir de nuestra discusión, el plano retórico de la palabra promueve/remueve afecciones, afectos no sólo por la palabra en la enunciación, en el acto de habla<sup>227</sup>, sino sobre todo por la historicidad<sup>228</sup> y las condiciones del logos en estas relaciones interhumanas. Estos movimientos posibilitan la apertura del horizonte, desde la hermenéutica gadameriana.

En el tercer y último eje de discusión de este apartado, la dimensión estética de la práctica docente configurada y reconfigurada a partir de la palabra, aprovechamos plantear la utilidad de las nociones de afección y afecto. Dice Spinoza<sup>229</sup>:

–HI.-Por *afectos* entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales la potencia de obrar del cuerpo mismo es aumentada o disminuida, favorecida o reprimida, y al mismo tiempo las ideas de esas afecciones. [...] *Si podemos pues, ser causa adecuada de alguna de estas afecciones, entonces entiendo por afecto una acción; de lo contrario, una pasión.*”<sup>230</sup>

---

<sup>226</sup> Cfr. Gadamer, Hans-George, *Mito y razón*, trad. José Francisco Zúñiga García, Barcelona, España, Paidós, 1993, 1997, pp. 77-78.

<sup>227</sup> Butler, a partir de pensar los actos de habla de Austin y la teoría de la interpelación de Athusser, y con fundamento tanto en Heidegger como en Gadamer, parece plantear este carácter histórico de la respuesta que se podría tener ante un acto de habla. Cfr. Judith Butler, *Lenguaje, poder e identidad*, trad. y pról. de Javier Sáez y Beatriz Preciado, España, Síntesis, 1997, pp. 16-78. También Ricœur analiza estos actos planteados por Austin. Cfr. Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990, pp. 56-60.

<sup>228</sup> Optamos por historicidad y no historia para continuar con la distinción entre historia y memoria que realiza Halbwachs y que nos es útil en el análisis y la interpretación.

<sup>229</sup> Gadamer cita a Spinoza en el marco en que éste plantea un rodeo histórico para la comprensión, lo que en esta investigación nos es útil para la noción de estética y su pertinencia como dimensión de la práctica docente. Y con respecto a la noción de afecto, en el marco de la hermenéutica pietista, Gadamer hace alusión a ello (y toma cierta distancia) en tanto su relación con la retórica antigua, que también ha sido de nuestro interés, sobre todo en este apartado. Cfr. Gadamer, George-Hans, *Verdad y Método II*, España, 1986, 1992, Sígueme, pp. 122 y 100. Como podrá notarse, llegamos a Spinoza, entre otras vías, a partir de Gadamer y a través de la tesis de doctorado de Farina (2005) que propone una pedagogía de las afecciones, que si bien no cita de manera directa a Spinoza, trabaja en función de la filosofía de Deleuze, quien estudia a Spinoza.

<sup>230</sup> Cfr. Baruch de Spinoza, *Ética demostrada según el orden geométrico*, trad. Oscar Cohan, México, F.C.E., 1677, 1958, 2015, pp. 103-104, cursivas en el original. Para comprender la distinción entre afecciones, afecto, pasión, cuerpo y cuerpo humano en el filósofo holandés (de origen español), nos auxiliamos de Juan

A partir de estas nociones vamos a entender a las afecciones como las huellas mnémicas que en el instante congelado, ya pensado a partir de Bachelard, generan afectos o pasiones, éstos como duración, y en tanto *están*, varían la potencia de obrar. Estas afecciones/afectos son constitutivas del régimen de lo sensible y se reconfiguran, en el caso de la investigación que nos ocupa, al menos por dos vías.

La primera vía de la reconfiguración de lo sensible tuvo que ver con la presencia de otras formas de palabra. Estas palabras mudaron las pasiones hacia los afectos o los afectos hacia las pasiones. Esta mudanza la pensamos en una suerte de simultaneidad por los espacios, incluso extraescolares, y por otras colectividades de los docentes, léase la familia, los amigos, otros compañeros de la escuela, etc.

La segunda vía de la reconfiguración de lo sensible tuvo que ver con las continuidades y discontinuidades de la palabra, es decir, el instante y la duración. Estas dos formas de tiempo posibilitan que las huellas mnémicas sean removidas, descongeladas y congeladas incorporando o no material. De ahí que pensar el plano retórico de la palabra en tanto potencialidad de despertar afectos/pasiones, es viable, tanto en el carácter intencional de quien enuncia, como de quien es el receptor, ambos también por su historicidad removida/actualizada en el momento de la enunciación.

Si bien organizamos las huellas mnémicas/afecciones en agradables y no agradables, estas últimas parecieron presentar una doble disminución de potencia, en dirección inversa, al menos en el momento en que fueron elaborados los recuerdos, durante la entrevista a los docentes. Por ejemplo, la docente de preescolar que acumuló huellas mnémicas no agradables de su profesora de primer año de primaria, y que se repliega en el silencio y aislamiento por el rechazo, también de sus compañeros, y que en tanto afecto disminuyó su potencia de obrar como duración y en ese espacio y marco social. Sin embargo, al cambiar de escuela, y lentamente con la renovación del marco social de ésta, tal huella anterior

---

José Abud Jaso, *El gran cuerpo: individuo, afectos y política en la Ética de Spinoza*, tesis de maestría, México, FFyL/UNAM, 2009, pp. 53-80; de Vidal Peña en su introducción, traducción y notas a *Ética demostrada según el orden geométrico*, de Baruch De Espinoza, Madrid, Ediciones Orbis, 1980, pp. 4-28. Y de Guilles Deleuze, *En medio de Spinoza*, Buenos Aires, Cactus, 2005, específicamente la clase sexta del 20 de enero de 1981.

sigue siendo no agradable pero disminuye su potencia en el sentido del afecto que ahora si no despunta en un aumento, sí permite una continuidad con relativa estabilidad de potencia para mantenerse en la escolaridad. Cuenta sobre otra de sus profesoras en la primaria que les daba confianza para hablar, de un profesor en la secundaria que observaba hasta dónde podía exigir a sus estudiantes.

Entonces, las continuidades parecen estar en el tono de cierta estabilidad de potencia que permiten eso, continuidades. La irrupción parece ser el aumento o disminución abrupta de la potencia que se ejerce sobre el cuerpo y que tanto el sentido interno (tiempo), como el externo (espacio)<sup>231</sup> constituyen lo que, siguiendo algunos presupuestos de Rancière, configura y reconfigura el régimen de lo sensible. Y en esta investigación, las disposiciones mnémicas que pueden ofrecernos una interpretación y perspectiva de la práctica docente en tanto contribución para su comprensión.

Y para cerrar este apartado, subrayemos que esta configuración y reconfiguración de lo sensible en tanto huellas mnémicas parecieron tener mayor relevancia en el cuidado y proyecto de sí, como posibilidades de la *epiméleia*, frente a otras partes que integran la práctica docente.

### 3.3. Lenguaje y contenido disciplinar

El presente apartado tiene por objetivo analizar e interpretar la elaboración de los recuerdos de los docentes entrevistados en función de uno de los constituyentes de la práctica docente que se vincula con su dimensión estética, se trata del manejo, del dominio del contenido disciplinar<sup>232</sup> por parte del profesor recordado.<sup>233</sup> La forma en que aparece la dimensión

---

<sup>231</sup> Cfr. Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, traducción, estudio preliminar y notas de Mario Caimi, Edición bilingüe alemán-español, México, FCE/UAM/UNAM, 2009, pp. VII-LXX y pp. 70-98. Es en la primera parte de esta obra donde el filósofo alemán desarrolla su estética trascendental, es inevitable pensar en las dos categorías fundamentales de tal estética: el espacio y el tiempo, que van a parecer en cualquiera de los desarrollos de teorías estéticas posteriores, y de la que el mismo Rancière estará considerando en su reparto de lo sensible, y que los fenomenólogos subrayarán de y en ello al cuerpo, que ya Spinoza advirtió.

<sup>232</sup> Hemos preferido conservar la nominación contenido disciplinar porque nos parece pertinente por la organización de la enseñanza en los distintos niveles de escolaridad. Tenemos conocimiento de los debates



estética de la práctica docente, en la relación palabra contenido disciplinar,<sup>234</sup> pasa por lo sensible, por una afectación que puede potenciar el deseo de saber, pero que también está en relación con la historicidad del sujeto, con su marco social.

El corpus empírico elaborado con las 5 obras artísticas analizadas en el capítulo dos y las 8 entrevistas, y de éstas últimas la unidad de la palabra, en este caso, la relación palabra contenido disciplinar, presentó una recurrencia de 27 con respecto a 111 de toda la unidad, que en términos porcentuales es del 24.32%.<sup>235</sup> Ahora bien, nos será útil la siguiente organización para su análisis e interpretación:

- a) El contenido disciplinar y el alumno.
- b) El alumno ante el manejo disciplinar del profesor.
- c) El alumno ante el no manejo disciplinar del profesor.

La anterior organización provisional nos lleva a apuntar dos consideraciones. Cuando pensamos en la relación palabra contenido disciplinar, nos estamos refiriendo a las huellas mnémicas que de alguna manera encapsulan una suerte de todo, que se le demanda al profesor. Esta demanda está en función, al menos, del nivel de escolarización del que se trata, de la información/huella mnémica que registró el alumno porque tuvo curiosidad o interés para con ello elaborar sus saberes. La segunda consideración plantea la interrogante sobre el papel de la intuición que desarrolló el alumno, en función de su historicidad y

---

sobre la disciplina y sus fronteras, con posturas como la de Santiago Castro-Gómez entre otros. Cfr. Castro-Gómez Santiago y Eduardo Mendieta, eds. (1998) *Teorías sin disciplinas: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, México, Miguel Ángel Porrúa.

<sup>233</sup> Las referencias empíricas de este apartado se utilizarán en otros con la diferencia que tendrán tanto objetivo analítico diferente así como herramientas de interpretación también diferentes, aunque haya puntos de encuentro. Esta organización tiene la finalidad de centrar el objeto de análisis en el apartado correspondiente. Se trata de otro de los constituyentes de la práctica docente.

<sup>234</sup> Rancière sostiene la siguiente tesis: "[...] hablar de una dimensión estética del conocimiento es hablar de una dimensión de ignorancia que divide la idea misma (y la práctica) del conocimiento. Esta proposición implica [...] una tesis previa en tanto a lo que 'estética' quiera decir [...] la estética no es la teoría de lo bello o del arte, no es tampoco la teoría de la sensibilidad. Estética es un concepto históricamente determinado que designa un régimen específico de visibilidad y de inteligibilidad del arte, que se inscribe en una reconfiguración de las categorías de la experiencia sensible y de su interpretación." Cfr. Rancière, Jacques, "Pensar entre disciplinas: una estética del conocimiento", trad. del francés Alejandro Arozamena, en *Brumaria*, Prácticas artísticas, estéticas y políticas, Documento 268, 2008, p. 1. En [http://desarquivo.org/sites/default/files/ranciere\\_disciplinas\\_268.pdf](http://desarquivo.org/sites/default/files/ranciere_disciplinas_268.pdf), Consulta: enero de 2016.

<sup>235</sup> Cfr. Cuadro No. 8A: Configuración de la palabra recordada.

marco social, para emitir sus juicios sobre el dominio de la disciplina que le imparte el profesor. Posiblemente este juicio tendrá efectos en una redistribución de su sensibilidad para/hacia su deseo de saber; aumentará o disminuirá su potencia al respecto.

En el capítulo dos ya citamos a Eufrosina, personaje tanto de la película documental, *La revolución de los alcatraces*, como de *Las sufragistas*. En la primera de ellas elaboró su recuerdo en función de la huella mnémica de sus profesores de primaria: ~~“hablaban bien bonito el español”~~. Quizá la intención de la cineasta al dejar esa secuencia es mostrarnos a los espectadores que desde pequeños podemos generarnos un deseo de saber<sup>236</sup> y saber hacer, en y desde el marco social de la práctica docente cuando el familiar no da para ello. Y en este caso el contenido disciplinario es la palabra, el idioma castellano<sup>237</sup> como tal. ~~“Hablaban bien bonito el español”~~: hay una expresión que intuye el dominio de un saber, saber hacer. ¿Cómo llegamos a ello? Es posible que en el presente de la entrevista (al interior de la película) sea verosímil la elaboración del recuerdo en tanto que realiza algunas operaciones: acumula y discrimina saberes, remueve historicidad, desplaza horizontes. El mismo personaje, pero ahora en *Las sufragistas*, nos dirá que utilizó dos contenidos disciplinares que le enseñaron en la preparatoria y en la universidad. Éstos se refieren a elaborar una defensa argumentada y en función de lo que dice la Constitución sobre sus derechos. Insistimos, siguiendo la noción de estética de Rancière, como un régimen de lo sensible,<sup>238</sup> y al arte como el régimen de su identificación/ocasionalidad

---

<sup>236</sup> La investigación de Martha Leñero centrada en *Balún Canán* de Rosario Castellanos, quien, en una parte de su novela, parece tener la intención de mostrar ese deseo de saber en el dándose, no como huella mnémica para elaborar recuerdos, nos es útil. La protagonista de *Balún Canán*, una niña de siete años, dice con respecto a su profesora, la señorita Silvina, y los contenidos disciplinares: “La escucho hablar. Su voz es como la de las maquinitas que sacan punta a los lápices: molesta pero útil. Habla sin hacer distinciones, desplegando ante nosotras el catálogo de sus conocimientos. Permite que cada una escoja los que mejor le convengan. Yo escogí, desde el principio, la palabra *meteoro*. Y desde entonces la tengo sobre la frente, pensando, triste de haber caído del cielo.” Cfr. Rosario Castellanos, “Balún Canán”, en *Obras I*, Narrativa, México, FCE, 1989, pp. 21-22. Y cfr. Martha Isabel Leñero Llaca, *El rumor de la escuela en la literatura: Balún-Canán como huella en la historia de la educación*, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFyL/UNAM, 2014, pp. 154-155.

<sup>237</sup> Nombraremos de esta manera al idioma oficial de los Estados Unidos Mexicanos (México). Esta decisión obedece a nuestra aproximación a la teoría de la colonialidad elaborada por Anibal Quijano, entre otros. Cfr. Notas del seminario *Psicoanálisis es sur*, coordinado por el Dr. Manuel Hernández (MUAC/UNAM, 2016-1, agosto-diciembre, 2015).

<sup>238</sup> Rancière plantea el derecho de cualquiera a sentir, y en tanto tal, este derecho se convierte en un punto de confluencia, en los trabajos de este filósofo, entre la estética, la política y el arte. Cfr. *Le partage du sensible*, op. cit.

(Gadamer), que en estas dos películas documentales, nos muestran las contribuciones de la práctica docente, a una suerte de práctica de sujetos desde su historicidad.

De los 8 docentes entrevistados, tres de ellos elaboraron recuerdos haciendo alusión a contenidos disciplinares correspondientes al nivel de escolaridad en el que se encontraban y con matices diferenciados tanto en su relación con el contenido disciplinar como con el profesor de esa disciplina y, en un caso, con la influencia del marco social familiar.

Uno de los docentes de primaria<sup>239</sup> aludió a su cuarto año de primaria con el tema de la Reforma, concretamente a la pregunta que su profesor le hizo sobre los partidos que había en esa época (Liberal y Conservador), información que registró porque cuando el profesor le pregunta, él dice (repitiendo lo que un compañero le dice en voz baja): “América Cruz Azul”, lo que hace que una información de la actualidad de su marco social, le permita asociar la de otra época, que se convierte en huella mnémica, al menos para el momento de la entrevista. Situación semejante con una pregunta de su profesora de sexto grado que le pidió dijera dónde se almacena temporalmente el semen. El alumno dice: en el glande. Y la profesora corrige: en la vesícula seminal. Quizá la estrategia mnemotécnica en este segundo contenido disciplinar se encuentra por la relación tan inmediata con su cuerpo mismo.

En este caso la relación que el alumno tiene con el contenido disciplinar, se queda en lo que algunos manuales de didáctica señalan como un nivel inicial<sup>240</sup>, que es el de registrar la información. Sin embargo, desde esta investigación, consideramos que este nivel mínimo, huella mnémica, instante congelado, es potencial para otros movimientos.

El segundo caso donde se registra información sobre contenido disciplinario es el de la docente de bachillerato, y con respecto a sus profesores, también, de bachillerato. La docente comentó sobre su profesora de Estética:

---

<sup>239</sup> Cfr. Documento E6DPRIM22112013, p. 5. Es útil comentar que en el momento de la entrevista el docente tenía a su cargo a niños de segundo grado.

<sup>240</sup> Cfr. taxonomías del aprendizaje de Robert J. Marzano y Debra J. Pickering (1997, 2005), entre otros. Las posturas de estos autores nos son útiles como referencia en la relación de la psicología del aprendizaje con la práctica docente, aunque en esta investigación trabajamos desde una postura epistémica diferente.

—Sí, que se había ido a vivir con dos hombres, y bueno, a mí me asombraba mucho, pero era mi maestra de Estética. Y yo creo que también me marcó mucho en cuanto a la reflexión. De ella sí recuerdo lo que nos enseñó, *nos hablaba de la diferencia entre el arte popular y el arte culto, qué era el arte, qué era la belleza, todos esos temas*, creo que son los que más me conquistaron dentro del ámbito de la Filosofía, de un primer momento ¿no? Ya después, cuando me enteré qué era la Filosofía en general, ¿no?, o sea, que no nada más eran cuestiones estéticas, sino la Lógica, la Ética, pues terminé rendida, o sea, yo dije: de aquí soy, sí, esto es lo mío. [...]

[...] la maestra, creo que era su personalidad abierta, se veía feliz, se veía, pues, despreocupada, tenía una imagen, sí, que parecía que le agradaba mucho su vida, creo eso fue que me llamó más la atención, *además de tratar estos temas que yo siempre andaba buscando, tal vez dentro de la Literatura*, que fue una de las atracciones primeras en mi biblioteca. Mi papá es maestro, fue maestro, maestro normalista también y, este, una persona muy culta, leía mucho, este, un tenedor de libros y yo jugaba en esa biblioteca y los libros me llamaron, y los primeros que me llamaron fueron los de la poesía, este, libros de poesía. Ya después descubrí la Historia y, este, también me encantaban los libros que tenía sobre... Mi papá era un ferviente admirador de la Revolución Francesa, un humanista, entonces, sus pláticas eran también en torno a esos temas, entonces, creo que... Muchas personas en mi familia, también maestros normalistas, este, y bueno, por eso nunca vi a mis maestros con malos ojos, siempre los vi con mucha admiración. Sabía que eran personas muy respetables.”<sup>241</sup>

Y con respecto a sus profesores de Historia, también en el bachillerato, de quienes no dijo sus nombres, recordó que la maestra de Historia les mandó a hacer una investigación y que ella investigó sobre los indígenas migrantes. La maestra estaba fascinada con su trabajo y la ponía de ejemplo. Su otro profesor de Historia les ponía a leer sobre el materialismo dialéctico histórico, los hacía reflexionar mucho, y a partir de ahí, comenta la docente entrevistada, ya vinculaba la historia con la filosofía.<sup>242</sup>

---

<sup>241</sup> Cfr. Documento E1DBACF04112013, pp. 3-4.

<sup>242</sup> Cfr. Documento E1DBACF04112013, pp. 6-7.

Con los elementos de la entrevista, es posible pensar en este caso un marco social que nos permite distinguir algunos planos en la elaboración del recuerdo en su relación contenido disciplinario-alumno. En la fecha de la entrevista la docente laboraba en bachillerato e impartía Filosofía. Este dato nos reenvía a alguna parte de la entrevista donde señaló la influencia de su profesora de Estética para optar por esta disciplina de enseñanza y nivel de escolaridad. Parece haber una yuxtaposición de planos que también incluye el de su familia: un padre, normalista, profesor en CCH, tenedor de libros, y de éstos también de literatura e Historia.

En el caso de esta docente de bachillerato, parece haber un marco social donde los contenidos disciplinarios del bachillerato que cursó, favorecen su permanencia como huella mnémica para elaborar recuerdos. Posiblemente tales recuerdos contribuyan a la impresión de nuevas huellas mnémicas en su práctica docente actual, desde la parte que podría corresponderle al marco social de los estudiantes con los que ahora trabaja. Es decir, coexisten con la tradición, en este tenor.

El docente de licenciatura en danza folclórica también elaboró recuerdos. Sus huellas mnémicas yuxtaponen varios planos: la asignatura cuando cursaba la carrera, también en danza folclórica; su estado emotivo como varón y percibido como rechazado por el grupo de compañeros y como estudiante migrante. Y, sobre todo, su búsqueda de espacios paralelos y complementarios de formación. El docente dijo:

—[...] pues porque de ellos entendía [sic], aprendí lo que implica el dedicarse a esto, y aparte, como un sentido de que [...] creo que no son solamente mis maestros, sino también nos consideramos amigos. *La maestra de danza clásica, por su cuenta, ella no trabaja en esa escuela, es adonde íbamos aparte.* Entonces, éramos un grupo de varones, que, también por ser varones, en la escuela éramos como segregados, en cierto sentido porque, a pesar de que existía la carrera, no había como la firme convicción de que pudiéramos lograr algo, porque ya éramos grandes, porque no sé qué. Empezamos a ir con ella, como que nos cobijó y nos adoptó, pues, *ustedes van a llegar a donde ustedes quieran*’, entonces *empezamos a avanzar mucho con ella,*

*técnicamente*. Y por otro lado también trabajaba partes como emotivas. [...] *y parte de reflexiones en cuanto al arte y la estética, y a qué hacíamos, qué éramos, lo que esperábamos de la vida, qué era lo que esperábamos del arte, qué otras opciones y otras posibilidades había para hacer en el arte.* [...] Y con el otro maestro<sup>243</sup>, que él sí trabajaba en la escuela, igual nos ponía a darnos clase. Era muy interesante porque él era, igual, como a los varones, pero no nos dejó, siempre nos llevó ya lo que fue el segundo año. *Nos dio coreografía. Tercero y cuarto nos dio técnica contemporánea.* No nos soltó, y *entre ella y él, sin que trabajaran de manera conjunta, cada quien por su cuenta, hicieron que el grupo elevara su calidad mucho,* [...] Y eso nos ayudó mucho, la autoestima, nos motivó demasiado. Entonces ellos dos son los referentes claros. [...] no seríamos lo que somos ahorita sin esos dos maestros, y este, son nuestros mentores y seguimos en contacto con ellos. [...]<sup>244</sup>

Hasta aquí, el contenido disciplinar que corresponde al nivel de escolaridad a partir del cual se elabora el recuerdo, nos permite pensar que, pese a que no hay un juicio explícito sobre el dominio disciplinar del profesor recordado, tal juicio de dominio se puede inferir en la forma en que se cuenta el recuerdo. El docente de primaria fue corregido por sus dos profesores. Y la docente de bachillerato, en cierta forma contrastaba los temas de sus profesores de bachillerato, con los libros de la biblioteca de su padre y, quizá, con lo que le escuchaba y veía hacer al respecto. El docente de licenciatura en danza folclórica, de forma complementaria, se formaba en un taller que no era el de la escuela donde cursaba la carrera. También nos permite inferir el reconocimiento sobre el dominio disciplinario tanto del profesor de la carrera como de la profesora que no trabajaba en la escuela: un *“taller aparte”*. Ambos profesores, *“por su cuenta”*, confluían en prácticas semejantes sobre el contenido disciplinar.

---

<sup>243</sup> Este otro maestro al que se refiere, y que les impartía danza clásica era de Durango y migró a la ciudad de México a estudiar la carrera. Esta es una forma de identificación, porque el docente entrevistado migró de Veracruz también a la ciudad de México a estudiar la misma carrera. Comenta que sentimientos semejantes, sobre la intención de abandonar la carrera, habían tenido ambos, y el recorrido del primero ayudó a que el segundo continuara sus estudios. Ibidim.

<sup>244</sup> Cfr. Documento E8DLPDM28112013, pp. 13-14.

Ahora bien, el juicio sobre el dominio disciplinar atribuido al profesor recordado fue explícito en las huellas mnémicas de tres docentes: la de preescolar, la de licenciatura tecnológica y la de posgrado en educación (y licenciatura en pedagogía), pese a que ninguna de ellas elaboró recuerdos que aludieran a contenidos disciplinarios. Estos recuerdos nos permiten pensar, a partir de cada caso, en sus posibilidades de recurrencias.

Este dominio disciplinar del profesor recordado puede contribuir a reacciones en el estudiante como no interesarse por el conocimiento o sentirse intimidado en tanto no alcanza las expectativas del profesor<sup>245</sup>, como lo señala la docente de preescolar entrevistada con respecto a dos de sus profesoras de la licenciatura:

—No recuerdo ninguna actividad desagradable o actitud desagradable, miento, si no desagradable, pero *sí intimidante* en dos maestras, dos maestras muy excelentes, *maestras excelentes en cuanto a conocimientos*, en dar su clase, pero vuelvo a lo mismo, se marcaba la diferencia de un maestro a otro. Llegaban estas dos maestras y la actitud y el ambiente del salón cambiaba totalmente porque eran maestras de que, vamos hacer esto, vamos a trabajar esto, era, me parece, una de Psicología y la otra algo de Teoría, algo así. Eran las materias, sí. La participación contaba mucho, pero teníamos que fundamentar nuestra participación, no era nada más yo digo esto por esto, sino, dices por esto, por esto, por esto. Y qué más. Y en qué te basa. Y en qué autor, y esto, y el otro. Sí, decía uno, *‘híjole, y si no lo sé, y si no estoy bien’,* pues, como podía uno trataba de sacar la participación. [...]”<sup>246</sup>

La docente de posgrado (y licenciatura en pedagogía) que no enfatiza recuerdos a partir de contenidos disciplinares, pero que emite un juicio explícito sobre el dominio o no de tales

---

<sup>245</sup> Asunto que ya lo señalamos en el capítulo uno con los estudios de George Steiner, y en el apartado sobre las formas de interpelación que utiliza el profesor recordado, en este mismo capítulo. Cabe señalar que la relación intimidación/interpelación escapa a las intenciones de esta investigación y sólo se plantea en los términos ya señalados a partir de la lectura de Steiner.

<sup>246</sup> Cfr. Documento E3DPREF15112013, p. 8.

contenidos por parte de sus profesores tanto de la licenciatura como del posgrado<sup>247</sup>, con respecto a los primeros mencionó:

—M. Sí, ahorita se me fue su apellido, [omitimos el nombre], no, me acuerdo, ella, muy buena, muy fuerte. [...] Era fuerte, dura. [...] Pero por lo menos en tema, este, *muy buen manejo en el tema.*

R. Eso era lo que te gustaba.

M. Mmju. Yo tuve la experiencia de que *tuve varios maestros que casi acababan de egresar.* [...] Entonces, pues no. [...]

R. Y quizá por esa idea es el contraste.

M. Sí.

R. Esta persona sí tiene un manejo disciplinario, conoce de lo que nos está hablando.

M. Sí, a comparación de una [omitimos el nombre] que acababa de salir, entonces está muy insegura. De [omitimos el nombre], que también muy inseguro. De una ¿cómo se llama esta? [sic] De, ya me acuerdo, este, [omitimos el nombre], que igual acababa de salir. Entonces *me tocaron muchos que acababan de salir, y todavía como que no tenían muy buen manejo.* [...]”<sup>248</sup>

Y con respecto a sus profesores del posgrado, la misma docente comentó:

—M. A [omitimos el nombre] sí, sí. Y un día hasta nos fuimos juntos, no recuerdo qué, fue en su coche o en mi coche, a una conferencia. Ese día se suspendió el seminario porque nos fuimos a una conferencia, allá por el sur. *Y no fue como para poder entablar una conversación, ya nada más hablaba de lo académico. Y entonces ya no me volví a inscribir ahí.*<sup>249</sup> [...] Cambiamos de escenario y él sigue igual ¿no?, así como que en el limbo. Ay no, qué flojera. Ahí tuve un maestro, [omitimos el nombre], creo que ya no sigue. [Omitimos el nombre] qué era él, trabajaba más hacia, [sic] era psicólogo o pedagogo. Sí, era pedagogo, pero ahorita no me acuerdo de su

---

<sup>247</sup> La docente realizó la maestría y el doctorado en Pedagogía en la FFyL de la UNAM y se omiten los nombres de los profesores que menciona por las razones señaladas en el capítulo I.

<sup>248</sup> Cfr. Documento E2DPOSF12112013, pp. 8-9.

<sup>249</sup> Ibidem, p. 12.



apellido. Pero él ya no está, ya no está ahí porque a él le ofrecieron un enlace. Esta coordinación donde dan los registros a las escuelas particulares. Entonces, toda la revisión curricular de planes y programas, era lo que tenía que hacer. Y no, *ese maestro sabía mucho, mucho, pero podías conversar también con él de otros temas.* Y entonces, su apellido empieza con o, pero deja que me acuerde bien de su apellido.<sup>250</sup>

Y la docente de licenciatura tecnológica, con respecto al dominio disciplinar de sus profesores en el posgrado<sup>251</sup>, dijo:

—F. En el posgrado genial. [...] este, *conocí allá al que es de los máximos en cambio climático.* [sic]

R. ¿Y qué le impactó de él, a ver?

F. Pues, *todo lo que sabe, los estudios que ha hecho, los libros que ha escrito, la manera que tiene de guiar a sus estudiantes, porque lo tuve en seminario a él y este...Él quien hizo el diseño, el ingeniero que hizo...Él, bueno, en este tiempo era ingeniero, ya es doctor, pero en aquel tiempo era ingeniero y diseñó el Bordo de Xochiaca, el relleno sanitario, entonces, pues, tuve el honor de que me diera clase.*

R. ¿Y cómo era como maestro con usted?

F. Muy amable, muy comprensivo, muy dispuesto a apoyarnos.<sup>252</sup>

Los tres recuerdos que de estas docentes entrevistadas, dos de ellas que estudiaron sus posgrados en la UNAM y en el IPN, nos hacen pensar, en estos casos, y en comparación con los docentes que tenían huellas mnémicas sobre contenidos disciplinares, en algunas recurrencias:

- Cuando los docentes entrevistados dicen que sus profesores tenían dominio de la disciplina, no aparece huella mnémica sobre contenido disciplinar.

---

<sup>250</sup> Ibidim., pp. 12-13.

<sup>251</sup> La docente realizó la maestría en el IPN y no mencionó los nombres de sus profesores.

<sup>252</sup> Cfr. Documento E9DLTF29112013, p. 6.

- Cuando aparece dominio disciplinar, como huella mnémica, no se explicita el dominio o no disciplinar del profesor como juicio del alumno.
- El no dominio disciplinar, en algunos casos, tenía que ver con haber egresado recientemente de la carrera.
- El dominio disciplinar, en algunas ocasiones se relacionaba con la dificultad del profesor de tener otros temas de conversación, aun cuando no se encontraba con el estudiante en el marco social de lo académico, (o de lo escolar).
- El dominio disciplinar también está relacionado con otras actividades académicas que se conocen del profesor recordado, sobre todo cuando se trata de licenciatura y posgrado.
- Cuando se percibe el dominio disciplinar del profesor recordado también está en relación al nivel de exigencia disciplinar que se le pide al estudiante.
- Este dominio disciplinar del profesor recordado puede contribuir a varias reacciones en el estudiante: no interesarse por el conocimiento, sentirse “intimidado” en tanto no “alcanza” las expectativas del profesor.
- El dominio o no disciplinar también se relaciona con el trato que el docente da a los estudiantes, que puede ser variable, como en el caso de la docente de licenciatura tecnológica que recuerda a su profesor de posgrado en el politécnico.

Esta forma de pensar el dominio o no del contenido disciplinar como huella mnémica para elaborar recuerdos, presentó contrastes, se puede notar en lo dicho por los docentes. Al menos advertimos dos. La docente de bachillerato, cuando estaba en cuarto de primaria, no había entendido las divisiones, su profesora citó a la mamá para informarle dicha situación, la entonces niña sintió vergüenza por ello.<sup>253</sup> Esta misma docente, como estudiante de bachillerato, tiene huellas mnémicas relacionadas con tareas escolares sobre contenidos disciplinares que la convirtieron en ejemplo ante su profesora de Historia. En términos gadamerianos, hay un desplazamiento de horizonte en el campo de los contenidos disciplinares, pero que considera el marco social de la docente y como parte de él, el nivel de escolaridad.

---

<sup>253</sup> Cfr. Documento E1DBACF04112013 y apartado sobre la interpelación en este capítulo tres.

El segundo contraste que advertimos, y que también tiene una operación semejante en tanto desplazamiento de horizonte, es el caso de uno de los docentes de primaria, que ya mencionamos. Las huellas mnémicas de contenidos disciplinares en la primaria, el sentirse bien por sus mínimos errores en sus exámenes de historia, el reconocimiento por ello de sus profesores, también en la secundaria, y el contraste con sus huellas mnémicas sobre su licenciatura en la Escuela Normal:

—Mis maestros de, [sic] la maestra de sociología, la maestra [Omitimos el nombre], ay Dios mío, era aburridísima su clase. Mejor te agarrabas el libro de sociología ¿no? Me acuerdo del autor y le dije a los niños, saben lo que está haciendo esa compañera, la maestra, nada, nomás nos está dictando corriente tras corriente’. Nos dictaba. Toda la clase se la pasaba dictando. Esa era su méndiga clase de la maestra de sociología. La maestra [Omitimos el nombre] ahorita está dando inglés ¡Dios mío!, no sé cómo esté dando inglés. [...]

[...] Yo tuve una situación al principio, fíjese que inicié mal con la maestra [Omitimos el nombre], era la maestra de matemáticas, porque nos decía: bajo la teoría fulana, bajo la teoría zutana vayan, planeen, y vayan a dar clase. Y necesitamos que pasen conmigo para autorizar. Pero algo que yo le reclamaba mucho a la maestra, [sic] por qué no trae maestras de grupo y nos vienen a decir qué debemos de trabajar dentro de un aula, proyectos pedagógicos, y cómo se aplican. Ah, sí Alejandro, en otro momento’. Jamás llegó ese momento. Jamás se dio la oportunidad. Con políticas ideologías absurdas, de qué te sirvió el constructivismo, el constructivismo, este, las teorías de Piaget, como deben ser, a lo mejor las teorías de Freud, las teorías de Freinet. *Las teorías eran tan aburridas.*<sup>254</sup> *Nadie le encontraba la idea.* Sí maestra, y

---

<sup>254</sup> En el capítulo dos ya trabajamos unos fragmentos de *La charca inútil*. Es pertinente una vez más citar de esta obra, la parte en que Óscar, el profesor joven, da clase a Diego, el niño que existe para su mamá y este profesor que se resiste a regresar a la docencia. Hay una crítica a los contenidos disciplinares por su aridez: “OSCAR: (lee en voz alta) “Susana aprobó el examen”, “El caballo corre veloz por la pradera”, “El niño tonto contaba nubes”. (pausa) ¿Fueron estos tus últimos deberes, Diego? ¿Analizar estas tres frases idiotas? Porque son frases idiotas... o peor: son frases muertas.

OSCAR: Sí, Diego, son frases muertas, porque una frase que nace sin contexto es una frase muerta. El profesor de lengua fabrica frases muertas y luego os enseña a practicarles la autopsia. (pausa) “Susana aprobó el examen”. Susana: sujeto. Aprobó el examen: predicado. Aprobó: verbo. ¿Qué aprobó? El examen: complemento directo. Os enseñamos a practicarles la autopsia a frases muertas. Sacamos, como si se tratara de vísceras, sujeto, predicado y complementos... y nos quedamos tan anchos. (pausa) Susana aprobó

nos apersonábamos todos para pasar sus exámenes. El maestro de matemáticas, ay dios mío, de él aprendí un lema: el seis es vida, lo demás es vanidad’.”<sup>255</sup>

En términos de la dimensión estética de la práctica docente podemos pensar en una reconfiguración de lo sensible: estos contenidos disciplinares en la licenciatura y en el marco social de la clase, *eran aburridos*, no así los ya señalados de la primaria y la secundaria, en el caso de este docente.

En el recuerdo de este docente se puede inferir que el dominio disciplinario, que incluye una crítica a la Escuela Normal,<sup>256</sup> está relacionado con las estrategias didácticas al interior de la clase, en la licenciatura en Educación. El dictado de textos académicos y la no consideración de las sugerencias del estudiante para allanar el camino hacia la comprensión tanto teórica como de una práctica de iniciación hacia la docencia, tarea central de la profesión, son los elementos que sobresalen.

Los contenidos disciplinares pueden estar ahí, nos lo señala David Desola en *La charca inútil*, a través de Óscar, pero no tener *–vida*”, agregamos desde esta investigación, si no se considera el marco social que ayude a la constitución de la huella mnémica. En términos un tanto semejantes, es una de las líneas de cierre de la investigación de Marta Leñero, quien escribió:

–La eficacia, la permanencia, la significación y el sentido de esas imágenes escolares en movimiento quedan grabadas como imaginarios precisamente porque están ligadas a una experiencia de vida y a una memoria que decide transmitirse en el contar sin importar si es real o ficticio lo que se describe, pues *lo que se cuenta es justamente la significación*. En Balún-Canán, una escuela y un *–sistema educativo*” que no funciona, no enseña nada y traiciona a todos los sujetos involucrados – aunque- como

---

el examen, el caballo corre veloz por la pradera y el niño tonto contaba nubes... eso es todo. Frases idiotas y muertas para diseccionar a gusto y sacarles las tripas. (vuelve a mirar el reloj y cierra la libreta) Es la hora. Se terminó la clase, Diego.” Cfr. David Desola, *La charca inútil*, mimeo, s/f., pp. 26-27.

<sup>255</sup> Cfr. Documento E6DPRIM22112013, p. 19-20.

<sup>256</sup> Cfr. Documento E6DPRIM22112013 particularmente la parte de sus huellas mnémicas sobre sus estudios en la Escuela Normal.

sabemos, a pesar de esto los sujetos escapan a estas determinaciones reinventando la significación de las prácticas (Cfr. De Certeau) y aprendiendo *algo*.<sup>257</sup>

Las huellas mnémicas de seis de los ocho docentes entrevistados que hicieron alusión a los contenidos disciplinares tanto en la relación de sí mismos con ellos como con el dominio o no de los profesores, nos han permitido pensar en los desplazamientos que tales relaciones logran en la escolarización y que posibilitan nuevas huellas mnémicas, congelamientos, descongelamientos, que para Martha Leñero son reinenciones de la práctica. Y que, como nos lo han permitido las obras artísticas citadas, en términos de Rancière, nos ayudan a identificar esa configuración de lo sensible.

### **3.4. Lenguaje: defensa e interpelación**

El objetivo de este apartado es analizar dos formas, de las ya enunciadas, en que la palabra recordada se configuró. Se trata de las maneras en que se recuerda la defensa por parte del alumno y del familiar ante el profesor; y del profesor en un esfuerzo por interpelar a los alumnos. De las 111 palabras que nos han venido orientando hacia esta provisional clasificación, sólo 9 las organizamos en esta subunidad analítica (un 8.10%).

De los 8 docentes entrevistados, 3 de ellos elaboran recuerdos con base en la palabra como defensa, aunque en los otros docentes también se pueda inferir que se requirió en algún momento de su escolarización, ello no es huella para un relato, de ahí que no están consideradas en esta subunidad. Los 3 docentes son la de preescolar y los dos de primaria.

La palabra recordada como defensa, y situada en el marco de la práctica docente, nos permite interpretar una forma de elaborar un *sensus communitas* a través de una argumentación a la talla y condición de quien se ve afectado por la práctica que impera, en

---

<sup>257</sup> Cfr. Martha Isabel Leñero Llaca, *El rumor de la escuela en la literatura: Balún-Canán como huella en la historia de la educación*, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFyL/UNAM, 2014, p. 178. (Las cursivas son nuestras).

este caso en el profesor en ese momento, y que posiblemente se convierta en un ejercicio preparatorio para otros momentos y ante otros sujetos en el desarrollo de la vida.

La docente de preescolar durante su primer año de primaria permaneció callada ante las acciones abyectas de su profesora. Y cuenta lo que ocurrió al final del ciclo escolar:

–Cuando ya le dicen a mi mamá que me van a reprobar, pues dice ‘cómo que me la va a reprobar! si usted nunca me manifestó que la niña tuviera, este, algún problema con ella [sic] [...] Entonces mi mamá dijo ‘no!’, es que yo no me puedo quedar así [...] Y lo explicó en la otra primaria donde ella intentó inscribirme...’<sup>258</sup>

Más adelante la docente relata que en otra primaria su mamá explicó el trato que su hija recibió todo el ciclo por la profesora. La promoción al siguiente grado estuvo condicionada a la aprobación de un examen, que la niña aprobó para continuar con el siguiente grado. En términos de estética, en nuestros ajustes a partir de Rancière, podemos interpretar la posibilidad de reconfiguración de la palabra, es decir, la madre de la docente hizo escuchar su palabra, y hubo fuerza argumentativa, en términos retóricos, para lograr una doble inscripción: la de la palabra en defensa de lo justo y la elaboración de un *sensus communitas* con la disposición de escuchar por parte de directivo y profesor de la otra escuela, para que la niña (en aquel momento) continuara con el grado siguiente.

Los otros dos docentes de primaria entrevistados no acudieron a sus madres para defenderse con su palabra ante el profesor. Ellos asumieron su defensa. Uno de ellos lo hace ante el orientador de la secundaria:

–J. [...] pues fue con un maestro, un orientador, le daba por quitar las mochilas. Hubo un día donde me quitó mi mochila y dije: ‘bueno, ok, lo merezco, pero para esto yo había dejado una cartera en mi mochila, y pues llega, me la quita un día viernes, y llega el día lunes y ya me da mi mochila, y resulta que lo primero que yo quería ver era mi cartera ¿no?, porque era una cartera muy bonita, que me agradaba, y resulta

---

<sup>258</sup> Documento E3DPREF15112013, p. 4.

que no estaba la cartera, y bueno, pues, *yo fui con él a decirle: „sabe qué maestro, no está mi cartera, me dijo, [sic] ahora sí que me ignoró, no me hizo caso, y dije bueno, yo no era de los que hacía problema ni nada. No dije nada, me quedé callado, [sic] pero sí le respondí, le dije: entonces si va a recoger las mochilas es para que se haga responsable, si no, mejor no las recoja. Y yo creo que al momento, pues, sí me sacó de orientación, me dijo que me fuera, pero al rato fue, y como que le llegó la conciencia. Pues sí, ya me investigó y me dijo que, pues, iba a checar lo de la cartera. Yo vi que nunca la encontró. Yo no digo que haya sido él, sino que otra persona, [sic] pero sí me molestó. Donde si voy a recoger cosas [sic], es porque me voy hacer responsable sí, en ese aspecto [sic]. Yo con ese maestro chocaba mucho, y también se llamaba igual que yo, Josué, por eso no lo olvido. Chocaba mucho, como que no coincidíamos.”*<sup>259</sup>

La disparidad por la jerarquía, en este caso la palabra del alumno ante el profesor, aunado a una medida disciplinaria por la incursión en la desobediencia a una norma, colocaron al alumno en una posición de vulnerabilidad. Sin embargo, ello no disminuye su fuerza argumentativa pero sí su posibilidad del *sensus communis*, del sentido de lo justo, de la escucha que se suspende por parte del profesor, aunque después *como que le llegó la conciencia*, aunque la cartera se perdió y el hecho quedó como huella mnémica.

Este mismo docente relata dos recuerdos más, situados en la licenciatura en Pedagogía, en una escuela particular:

–J. En la universidad tuve un conflicto con un licenciado que era de Derecho y pues se decía antes que los de Derecho, que los de Pedagogía, él siempre lo decía que pues, esa carrera no sé para que existía. Y él era un abogado reconocido, digámoslo así. Era muy bueno, pero me llegó, nos llegó a dar clases. Y tuve un día un conflicto con él. Nos dijo que teníamos que comprar un libro. Y era muy caro. Y yo la verdad no tenía. En ese entonces yo no contaba con los recursos. Yo pues, yo trabajaba, yo trabajaba y

---

<sup>259</sup> Documento E4DPRIM15112013, p. 7. En la referencia empírica hemos resaltado con cursivas las partes en las que enfatizamos el análisis y la interpretación.

estudiaba a la vez. Entonces fue que el maestro estratégicamente dijo: *¿quién no quiere leer el libro.*‘ [sic] Y yo, no era por no leerlo, sino porque yo no tenía las posibilidades, y no eran copias. El libro tenía que comprarse, porque él decía que era un delito...

R. Fotocopiarlo.

J. Fotocopiarlo, entonces yo le dije: *„sabe qué, yo no tengo ahorita las posibilidades.”* Y él lo quería a fuerza, como en una semana el libro. Pues era un libro grande. *Entonces fue que yo levanté la mano: „yo no puedo.” Dijo: „ah, bueno, entonces como no puede, me va tener que ir a cinco bibliotecas.”* Y pues de ahí, yo lo menos que tenía era tiempo porque yo estudiaba y trabajaba. Y le dije: *„sabe qué, pues no. No puedo, la verdad no puedo, qué más quisiera, déjeme un trabajo.”* Y me dice *„no, no”*. Y pues yo me senté, y dije: *„pues ni modo, que pase lo que tenga que pasar, asumo mi responsabilidad, porque también no es justificación.”* Y pues nada más me senté y volteé a ver a mi amigo, y así yo hice mi cara, como de que pues ni modo. *Y simplemente el maestro me sacó, me sacó y me sacó. Y ya no me quería en su clase, me mandó hasta el final, se llamaba el examen final. Y ya no entré a clase, entonces ya... Y pues yo para demostrarle tuve que estudiar. Y sí, hasta eso, era legal. [...]* Y también tuve un conflicto con un maestro que, él daba... me parece que era Teoría Pedagógica, estábamos haciendo la tesis, una tesina más bien, así le llamábamos o se le llama, perdón. Pero este maestro yo lo conocí hace mucho tiempo. A ese maestro yo lo conocí, y por azares del destino él era de mi edad.

R. Mmmm.

J. Y él iba en la primaria conmigo, él iba en la primaria, o sea, cómo se dieron las cosas, azares del destino, y en el momento que este maestro, pues... Yo en la primaria no me llevé bien con él. [...] Y entonces ahí es donde el maestro como que mezcló sentimientos con lo ético. Y también me decía no... Me regresaba mi tesina y no, y no, y no y a todo. A todos sí los pasó, a todos: *¿si está muy bien su trabajo.*‘ Y el mío no, no le agradó. Y me mandó hasta el final. *También entonces sí, nada más con ese maestro yo le dije: „yo sé qué a lo mejor te hice algo en la primaria, pero no tiene [sic] por qué mezclar sentimientos con lo ético.”*

R. Mmmm.



J. Y él pues sí *me dijo*: „no, yo no estoy mezclando nada“. Lo negó, pero era más obvio que nada. Sí, nada más con esos dos maestros, ya los demás todo fue muy tranquilo.”<sup>260</sup>

La argumentación a la talla en este docente cuando fue alumno y ante sus profesores ahora en la licenciatura, no le da más elementos que los inmediatos<sup>261</sup> y con ello se configura una palabra que no logra en ese momento un sentido de lo justo porque, entre otras cosas, no hay escucha. Esta suspensión de la escucha por parte del profesor pasa por otros planos, según el caso: económico, político, y desde luego, el estético, en este último, por el tipo de relación que se estableció en la infancia pese a cierto estatus de paridad: los dos tienen la misma edad y eran compañeros en la primaria. Una posible huella mnémica poco amable se mantiene y en el momento de su reencuentro en la licenciatura, uno como profesor y el otro como alumno, una disparidad jerárquica, más la huella anterior en el plano de lo estético, parecen no permitir una relación académica que favorezca al alumno.

Lo que nos parece importante subrayar, es el caso de este docente que mantiene la palabra en su defensa como instantes congelados, tanto en la secundaria, como en dos ocasiones en la licenciatura. Pese a la disparidad jerárquica y el no haber logrado, en ninguno de los casos, un *sensus communitas* con su argumentación: perdió en su momento y la huella queda con ese carácter.

El segundo docente de primaria recuerda la palabra como defensa ante sus profesores en la licenciatura. En este caso se manifestó de tres maneras. La primera en el marco de una clase en donde faltó el profesor titular y otro cubre el tiempo de la misma. La segunda en el marco de una comida como parte de una visita a una Escuela Normal. Y la tercera en el marco de un partido de basquetbol en la cancha de la escuela.

---

<sup>260</sup> Cfr. Documento E4DPRIM15112013, pp. 8-9.

<sup>261</sup> Cuando Vico retoma los estudios retóricos tiene muy claro la práctica de la palabra en tanto su uso en la plaza, en el mercado, etc. La palabra recordada en el marco de la práctica docente y en su plano argumentativo para la defensa, tiene necesariamente que valerse de sus recursos a la mano y en función de la situación del sujeto que la enuncia. Este docente la ejercía en la secundaria y lo vuelve a hacer en la licenciatura cuando el caso lo ameritó. Estas que podrían ser nimiedades nos van permitiendo señalar las relaciones de lo micro con lo macro que perfilan los elementos de las teorías, por ejemplo en el campo de la retórica.

En el primer caso reclama al profesor que dé una información utilizando 30 minutos cuando pudo haberlo dicho en 5, y demorar un entrenamiento que ya tenían programado. En el segundo caso reclama ante el abuso de los profesores en no participar en la preparación de los alimentos, y sí disponer en exceso de ellos, sin considerar las raciones para el resto de los estudiantes. Y en el tercer caso, la modificación de los tiempos en un partido de basquetbol para favorecer el rendimiento del equipo de los profesores frente al rendimiento del equipo de los estudiantes.<sup>262</sup> En este tercer caso su argumento sí logra que se respete una convocatoria que en algún momento pudo haber surgido como un *sensus communitas*:

—Y me acuerdo que me vino a hablar el maestro Víctor, que era entrenador: dice el maestro Sergio que se hagan tiempos más largos, cuatro tiempos, no dos tiempos. ‘Según es dos tiempos ¿verdad? Vamos a respetar la convocatoria. [Respuesta del entrevistado] Dice: pero, entiende que va a ser la final,’ que quién sabe qué...

R. Hay una convocatoria.

A. maestro, ay, así te lo voy a decir: hay que respetar los que estamos como capitanes. Es de dos y no de cuatro. Número uno, muy importante, mi grupo lo conozco, mi grupo es de corto rendimiento, y el grupo del maestro de a largo plazo. Yo sé que si jugamos a cuatro tiempos nos van a ganar la final. Y en corto tiempo lo damos todo. Y les damos la vuelta. Dicho y hecho. Les dimos la vuelta, les ganamos, les ganamos la final. Metí como cinco canastas.”<sup>263</sup>

En el caso de este docente de primaria, que recuerda la palabra en tanto su uso para la defensa argumentada, no había hecho referencia a ella en los otros niveles de su escolarización. En la licenciatura aparece en la práctica docente en tanto su carácter extensivo. Es decir: las visitas didácticas a otras Normales y sus concebidos espacios de convivencia en la comida, los tiempos ~~muertos~~ por las clases no tenidas en ausencia del titular de la asignatura y las actividades deportivas. En los tres casos, el uso de la palabra argumentada, en su disparidad institucional jerárquica, está en tensión. El alumno pretende en un primer caso aprovechar el tiempo y en colectivo; en el segundo una distribución

---

<sup>262</sup> Cfr. Documento E6DPRIM22112013, pp. 15-16.

<sup>263</sup> Cfr. Documento E6DPRIM22112013, p. 16.

equitativa de trabajo y raciones; y en el tercero respetar una convocatoria y con ello sus probabilidades de ganar, también en colectivo. Un *sensus communitas* está latente en la palabra recordada como defensa de una pequeña colectividad, de la que Alejandro se asume para portar la palabra, en el momento de la enunciación, y como huella mnémica para la elaboración de su recuerdo.

Giraremos ahora hacia los esfuerzos, de los profesores recordados, por interpelar<sup>264</sup> a los alumnos, los ahora docentes en esta investigación; al menos distinguimos:

- a) El uso del sarcasmo, de la ironía, incluso el chiste. En términos gadamerianos serían los antitextos.<sup>265</sup>
- b) El uso de comparaciones entre pares y familiares.
- c) El uso de preguntas para verificar el registro nemotécnico de informaciones.

En el horizonte de la tradición hermenéutica como filosofía de la comprensión, y ésta como una forma de estar en el mundo, la interpelación será un concepto que Gadamer va

---

<sup>264</sup> La teoría de la interpelación de Louis Althusser está relacionada con el llamado y la respuesta que nos hace identificarnos. Esta teoría ha sido criticada en varios marcos de discusión, uno de ellos en la década de los 70s del siglo XX en debates entre Emilio de Ípola y Ernesto Laclau. Butler también realiza una crítica a esta teoría de Althusser, para ello utiliza y critica también la de los actos de habla de Austin. En ambos casos, interpretamos, a partir de la filósofa, que si se responde al llamado no es por el acto mismo de la palabra de ese momento, sino por el carácter histórico que de alguna forma se condensa en ese acto de habla y puede o no permitir la respuesta, la interpelación: “[...] debemos concluir que el poder del sujeto hablante tendrá siempre, en algún grado, un carácter derivado, y que por tanto no tendrá su origen en el sujeto que habla.” Cfr. Judith Butler, *Lenguaje, poder e identidad*, España, Síntesis, Trad. y prólogo de Javier Sáez y Beatriz Preciado, 1997, p. 60. Volveremos a estos planteamientos de Butler y agradecemos a Juan Manuel Rodríguez, invitado al seminario *Cuerpo: marcas y huellas*, coordinado por Mariflor Aguilar y Laura Echavarría (2015) la ayuda para la interpretación de este planteamiento de Butler.

<sup>265</sup> Gadamer en “Texto e interpretación” antes de pensar al texto literario con un carácter de universal por mostrar constancia histórica, consenso, plantea otra clasificación que de alguna manera subyacen al texto aunque como tal no lo sean. Los clasifica en antitextos, pseudotextos y pretextos. De los primeros dice: “Llamo antitextos a aquellas formas de hablar que se resisten a la textualización porque en ellas la situación dialogal es dominante. De ellas forma parte cualquier tipo de chiste o gracia. Cuando no tomamos algo en serio y esperamos que se entienda como broma lo damos a entender en el proceso de la comunicación, y la señal puede ser el tono de voz o el gesto que lo acompaña o la situación social, etc. Pero no es posible, evidentemente, reproducir esa expresión jocosamente momentánea. Algo parecido cabe decir de otra forma ya clásica de entendimiento recíproco: la ironía. El uso de la ironía presupone un pre-consenso común, que es un presupuesto social. El que dice lo contrario de lo que piensa, pero puede estar seguro de que le entienden lo que quiere decir, se halla en una situación de consenso que funciona.” Cfr. *Verdad y Método II*, p. 335.

aprovechar en distintos momentos. Bien sabemos que uno de sus conceptos fundamentales es el diálogo, y en él, Gadamer va a pensar a la pregunta y a la respuesta como interpelación, en el entendido de la voluntad en ambas de trabajar para la desocultación, como una forma de entender la verdad.<sup>266</sup>

Otra referencia que hace Gadamer al concepto que nos ocupa está como parte del círculo de la comprensión, ya que ésta está incitada en la alteridad con carácter interpelativo. El filósofo alemán dice: “La comprensión empieza cuando algo nos llama la atención. Esta es la principal de las condiciones hermenéuticas”<sup>267</sup>. Y agrega: “Comprender es un fenómeno referido a la historia efectual, y se podría demostrar que es la lingüisticidad propia de toda comprensión lo que le allana el camino a la labor hermenéutica”.<sup>268</sup>

Gadamer se demarca de la convencionalidad sintáctica semántica lingüística de la lengua, y piensa a la interpelación (y a la evocación) como capacidad del habla individual pero en el horizonte de la filosofía de la comprensión.<sup>269</sup>. Pensada de esta manera la interpelación nos es útil, en esta investigación, entenderla como las formas en que el profesor recordado intentó llamar la atención de los alumnos, en este apartado con la palabra, en el marco social de la práctica docente. Y tan llamó la atención que formó parte de la huella mnémica con la que elabora recuerdos.

La docente de preescolar recuerda de uno de sus profesores de preparatoria:

[...] dos horas [fumando en la clase] y luego así como si él era más, este, *más tajante* porque, este, *decía cuando había una participación de un compañero*, él nos decía este, *¡ay! por favor, si hasta un niño de pecho sabe la respuesta,* “¿no?”, o sea, *muy enérgico*, no, *aunque nos daba a algunos risa*, y otros, pero a lo mejor en mí no podía causar la misma impresión porque yo decía *‘chin’*, y si participo, y qué tal y si

---

<sup>266</sup> Cfr. George-Hans Gadamer, *Verdad y Método II*, pp. 59, 62.

<sup>267</sup> Op. cit. p. 69.

<sup>268</sup> Op. cit. p. 70.

<sup>269</sup> Op. cit. p. 173.

me regaña y *qué tal si se burla* y qué tal y no sé qué, y como que otra vez de repente chin, ¿no? [...]"<sup>270</sup>

Y uno de los docentes de primaria, dijo sobre uno de sus profesores de primaria: "[...] me quedo muchas experiencias buenas de un maestro que era joven, era joven y a la vez era muy estricto (pausa) pero a la vez *nos motivaba mucho*, o sea *nos hacía chistes*, [...]"<sup>271</sup>

La interpelación, pensada aquí como la forma en que básicamente el profesor recordado pretende llamar la atención de sus alumnos, nos parece se emplaza entre las posibilidades de generar o no consenso, no por la palabra "chistoso" o por la ironía del acto de habla, sino por la historicidad condensada en tal acto en lo que se dice con respecto a quien escucha y al mismo profesor que lo dice. Veamos: hemos mencionado que la docente de preescolar vivió un primer grado de primaria con una relación de rechazo por parte de su profesora y sus compañeros de grupo, además de la poca atención que sus padres tenían en tanto a preguntar a la profesora y a la niña sobre su situación escolar. El rechazo de su profesora de primer grado y el marco social de ello, devino una huella mnémica poco amable que, según nos cuenta, repercutió en su seguridad para hablar en clase en los demás niveles de su escolarización, generando en ella intimidación por su historicidad. Entonces, este antitexto, chistoso, irónico, parece generar un pseudoconsenso, en el caso de ese grupo de preparatoria ante este profesor, que quizá, también tuvo la intención de intimidar.

En el segundo caso, el docente de primaria que menciona que su profesor de primaria *hacía chistes*, los motivaba mucho, parece, a partir de ese *nos*, hacernos pensar en un consenso en tanto en que él se incluía en la motivación. Esta inclusión en la motivación, también no obedece al acto de habla en tanto hacer chistes, tendrá relación, también, con ese ambiente bucólico que nos mencionó sobre su profesora de primer grado de primaria y desde luego que con el marco social del presente del chiste.

---

<sup>270</sup>Cfr. Documento E3DPREF15112013, p. 7.

<sup>271</sup>Cfr. Documento E4DPRIM15112013, p. 3.

El chiste, la ironía, el sarcasmo como formas de habla, de palabra en la práctica docente, y que devienen huella mnémica para elaborar recuerdos, parecen constituir un recurso que funciona, si seguimos a Gadamer, por la posibilidad de un (sub)texto en el que podrían devenir por el consenso de comunicación, que en tanto texto posibilitan.

Por otro lado, una aproximación psicoanalítica freudiana nos llevaría a reconocer no sólo las características económicas del chiste, la ironía y el sarcasmo (diferentes pero en un registro semejante) en su aproximación como texto para la comunicación, sino más bien, el placer que provoca, la posibilidad de motivación, según dice el docente entrevistado. Y que coincide con los estudios que Freud hizo sobre el chiste y que lo llevaron a aseverar que: «[el chiste] es una actividad que tiene por meta ganar placer a partir de los procesos anímicos –intelectuales y otros-»<sup>272</sup>

Las huellas mnémicas a partir de las cuales los 8 docentes entrevistados elaboraron sus recuerdos y de los cuales sólo en dos casos se dice que sus profesores hacían chistes, y a pesar de que no nos ofrecen más información al respecto, nos aproximan a otro de los planteamientos de Freud:

«El trabajo del chiste no está a disposición de todos, y en generosa medida sólo de poquísimas personas, de las cuales se dice, singularizándolas, que tienen gracia [Witz]. «Gracia» aparece aquí como una particular capacidad, acaso dentro de la línea de las viejas «facultades del alma», y ella parece darse con bastante independencia de las otras: inteligencia, fantasía, memoria, etc. Por lo tanto, en las cabezas graciosas hemos de presuponer particulares disposiciones o condiciones psíquicas que permitan o favorezcan el trabajo del chiste.»<sup>273</sup>

Este señalamiento de Freud nos lleva a pensar al menos en dos situaciones. La primera, efectivamente, de las 555 unidades analíticas, sólo dos nos aluden a chistes y en dos, de un aproximado de 116 profesores que están como huella mnémica en la escolarización de los

---

<sup>272</sup> Cfr. Sigmund Freud, *El chiste y su relación con lo inconsciente* (1905), Tomo VIII, p. 90.

<sup>273</sup> *Ibid.*, p. 134.

docentes entrevistados (Cfr. Cuadros 7A y 7B). La segunda consideración es cierta dificultad de “reproducir” el chiste por parte de los docentes entrevistados, quizá en tanto a que no son, siguiendo a Freud, personas que tienen gracia. Sin embargo, el chiste funciona aquí como huella mnémica, condensación/integración que permite pensar en su efectividad como forma de palabra en la práctica docente de los pocos profesores que tienen esta gracia y, en tanto tal, logran cierta interpelación.

La segunda forma de interpelación que encontramos en la elaboración de los recuerdos fue la comparación. La docente de bachillerato recuerda a su profesora de primaria:

—M. Sí, mi maestra Paquita, de cuarto, estábamos viendo las divisiones y yo no las había entendido y mandó llamar a mi mamá y este, y bueno, me hizo sentir muy mal, sobre todo porque, como ya había habido otros hijos, bueno. *Mis hermanos habían cursado en esa misma escuela.*<sup>274</sup> Conocían los maestros nuestra historia familiar, y sabían que mi papá era maestro de CCH. En ese momento ya había llegado a ser maestro de CCH. Entonces, este, *decía que cómo era posible que la hija de un maestro no supiera dividir.* Y me hicieron sentir muy mal, pero sobre todo porque sentí que defraudé a mi padre, o a mis padres.<sup>275</sup>

La palabra es usada para comparar, y este comparar está en función de una tradición y marco social familiar, en tanto que los hermanos sacaban buenas calificaciones, lo que se suele asociar con el saber mostrado. Además, en ese momento (marco social) el papá ya era maestro en el CCH. La niña, docente que elabora el recuerdo, se sintió mal en tanto se vio así misma pero comparada con su colectividad inmediata. Estamos al menos ante una doble y simultánea operación. Este verse así misma fue generado, también, por su profesora porque es quien la compara con sus hermanos y padre. La profesora que está interpelando a la niña, y la niña que está teniendo una respuesta a la interpelación, es posible pensar entonces como: [..] el sujeto entra en una relación consigo mismo regulada por un afecto

---

<sup>274</sup> En otra parte de la entrevista la docente dice que sus hermanos obtuvieron altas calificaciones, incluso una de ellas tenía el 10 absoluto.

<sup>275</sup> Cfr. Documento E1DBACF04112013, p. 5.

específico llamado vergüenza, que aparece cuando se ha franqueado el límite de lo inaceptable. [...]»<sup>276</sup>

En este marco, la interpelación que genera vergüenza,<sup>277</sup> tiene la intención de que se alcance el saber de esos otros: hermanos y padre que se da por hecho sí saben dividir. Es posible pensar entonces cómo esta parte de la práctica docente del profesor recordado, apela a la historicidad y comunidad inmediata de la niña, para intentar resolver un saber que en el salón de clase ella no había alcanzado.

La tercera forma de interpelación que encontramos, quizá sea la más común: las preguntas sobre información de los programas de enseñanza. Esta forma de pregunta utilizada en uno de los constituyentes de la práctica docente, se relaciona con algunas críticas. En el

---

<sup>276</sup> Manuel Hernández advierte lo útil que sería estudiar la distinción entre culpa y vergüenza que no ha sido objeto de mucha atención en lo que se ha llamado “los mecanismos psíquicos del poder” y podrían contribuir a esclarecer los efectos de ambas en las experiencias coloniales y poscoloniales. Sin reducir la distinción que le interesa, en esta investigación nos es útil pensar en términos de vergüenza y no de culpa. Siguiendo al autor, la vergüenza se piensa como factor de cohesión social en tanto se cuida lo que en colectivo se elabora como tradición, de no ser así se genera una auto-denigración que puede llevar a una profunda depresión. Mientras que en la culpa, donde se ha infringido una regla universal exógena y coercitiva, se convoca al castigo e incluso a la auto-punición. Nos parece difícil esta distinción que hace el autor, sin embargo consideramos que la vergüenza podría contribuir a una suerte de restauración de lo que vale de la tradición en la colectividad, al menos en el marco de esta investigación. Cfr. Hernández, Manuel, “Cuidar de la vergüenza”, pp. 33, 32-45, en Chávez Mac Gregor, Helena, curadora académica, *Estética y violencia: necropolítica, militarización y vidas lloradas*, México, MUAC-Campus Expandido/UNAM, 2012. Agradecemos a Mariflor Aguilar la recomendación del libro citado. Cfr. también Notas del seminario *El Psicoanálisis es Sur*, 2016-1 (agosto-diciembre, 2015, MUAC/UNAM) coordinado por Manuel Hernández.

<sup>277</sup> Si bien nos es útil pensar en la vergüenza como forma de interpelación en el micro marco social de la práctica docente, elaborada como recuerdo en esta investigación, no podemos obviar la lectura psicoanalítica lacaniana. En la clase 13 del 17 de junio de 1970, Lacan trató cómo se produce la vergüenza a partir de un desplazamiento del significante amo hacia la posición de agente, y en el lugar de la producción al objeto a: Cfr. Lacan, *L'enverse de la psychanalyse* (1969-1970), en [http://www.valas.fr/IMG/pdf/s17\\_-\\_envers.pdf](http://www.valas.fr/IMG/pdf/s17_-_envers.pdf), p. 317, 311-330. Consulta: enero 2016. Y en la clase 27 del 6 de julio de 1960 dice con respecto a la culpa que ésta está ligada a la teología moral, y el sujeto cede a su deseo: “Cette proposition, recevable ou non dans telle ou telle éthique, a tout de même cette importance d'exprimer assez bien ce que nous constatons dans notre expérience, c'est qu'au dernier terme, ce dont...de façon recevable ou non pour le directeur de conscience ...le sujet se sent effectivement coupable, et quand il fait de la culpabilité, c'est toujours, à l'origine, à la racine, pour autant qu'il a cédé sur son désir.

Allons plus loin.

Souvent il a cédé sur son désir pour le bon motif et même pour le meilleur. Ceci non plus n'est pas pour nous étonner.

Depuis que la culpabilité existe, on a pu s'apercevoir déjà depuis longtemps que cette question du bon motif, de la bonne intention, pour constituer certaines zones de l'expérience historique, pour avoir été promue au premier plan des discussions de théologie.» Cfr. Lacan, *L'éthique* (1959-1960), en [http://www.valas.fr/IMG/pdf/S7\\_L\\_ETHIQUE.pdf](http://www.valas.fr/IMG/pdf/S7_L_ETHIQUE.pdf), p. 707, pp. 691-719. Consulta: Enero 2016.



apartado 1.5.2 del capítulo uno ya citamos a Gadamer, y es pertinente volver a la cita para su reflexión:

—Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe. [...] Preguntar quiere decir abrir. [...] La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta. Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente. [...]”<sup>278</sup>

En las preguntas, en la tradición hermenéutica, el planteamiento de Gadamer es muy claro: se trata de la voluntad de saber, de desocultar en diálogo. Sin embargo, en el marco social de la práctica docente parece dificultarse el diálogo y visibilizarse esa voluntad de saber. Pese a ello, a lo que llamamos pregunta, y que tiene valor a partir de las huellas mnémicas rastreadas, es la iniciación al registro mnemotécnico de información que podrá devenir, en otro momento, en diálogo y voluntad de saber. Al respecto uno de los docentes de primaria elabora dos recuerdos, también de cuando cursó la primaria:

—[...] yo nunca fui un alumno hacia arriba, sino más para abajo, [sic] entonces no era un alumno sobresaliente, no en la primaria, en la secundaria sí era sobresaliente, pero en la primaria no, este. Me acuerdo de un maestro que me agarró una, le voy a comentar, un maestro de cuarto me hizo una pregunta [sic]: *mencióname los dos grupos, los dos partidos políticos en la época de la Reforma*. Yo me quedé ¡ah!, cuáles son, y el travieso de a lado que me dice: *‘América Cruz Azul’* Y yo digo: *‘América Cruz Azul’ ¿no?* Y que me regaña el maestro: *‘pon atención, voy a repetir el tema.’* Y como buen alumno que me volteo, y ya le estaba reclamando. Y como tenía una antena de esas de televisión para señalar, y me dice: *‘pon atención Alejandro’*. *‘Sí maestro’*. *Y ya me dijo que era Liberal y Conservador*. Desde entonces, *jamás se me ha olvidado eso* [...]

---

<sup>278</sup> Cfr. *Verdad y Método I*, p. 440.

A. Otra, también fue este, con una maestra, también en sexto, [sic] preguntó: a ver niños *¿dónde se almacena temporalmente el semen?*‘ Pues yo, en el glande,‘ *„cómo que en el glande! Mira, está en la vesícula seminal“. Y eso jamás se me va a olvidar. A veces es por la manera en que uno lo dice [sic].*’<sup>279</sup>

La información de los programas de enseñanza en la escuela, en este caso el docente entrevistado elabora su recuerdo a partir de los profesores de cuarto y sexto grado de primaria, constituyen parte de la materia prima para elaborar un tipo de pregunta que en primera instancia lo que pretende es “constatar” si el alumno ha registrado dicha información. Bien es cierto que faltará que con dicha información se formulen preguntas para la elaboración de saberes para ambas partes: docentes y alumnos. Sin embargo, lo dicho por el docente entrevistado: *jamás se me ha olvidado, jamás se me va a olvidar*, puede estar en espera de la elaboración de tal saber porque al menos permanece como huella mnémica. Y ese es el valor que este tipo de preguntas, no preguntas para Gadamer, que privilegia una parte de la dimensión didáctica de la práctica docente.

Como podemos notar en este apartado fue posible considerar tres formas en que el profesor recordado intentó, en el marco social de la práctica docente, interpelar al alumno hacia los contenidos de los programas de enseñanza: a través de antitextos (los chistes, frases irónicas, sarcásticas) que pueden generar placer tanto para el propio docente como para los estudiantes; o intimidación para estos últimos; las comparaciones en un intento de cuidar de la vergüenza, que en este caso pudo en algún momento contribuir a que la alumna alcanzará el saber demandado por la profesora. Y la última forma de interpelación la encontramos con las no preguntas que se constituyen en una huella mnémica potencial para elaborar preguntas en algún otro momento de la vida.

---

<sup>279</sup> Cfr. Documento E6DPRIM22112013, pp. 4-5.

### 3.5. Silencio y escucha

El objetivo del presente apartado es mostrar las formas en que se presentó el silencio y la escucha en la unidad analítica de la palabra recordada. En esta unidad se tuvieron 111 huellas mnémicas y de ellos 5 (un 4.50%) se relacionan con esta forma de suspensión de la palabra como habla.

Las entrevistas nos mostraron que el silencio en dos casos estuvo por parte del docente, cuando fue alumno, ante su profesor y que este silencio se extiende a la familia, en este caso a la madre. Leamos parte de lo que dijeron. La docente de preescolar recuerda a su profesora de primero de primaria que tenía actitudes discriminatorias hacia ella:

–V. De la primaria desafortunadamente sí tengo recuerdos, digo desafortunadamente porque tengo más recuerdos negativos que positivos, o sea, como que pesa más en mí esas experiencias desagradables que tuve en la primaria.

R. ¿Me las puede compartir?

V. Sí, claro.

R. Todas las que más le hayan impactado.

V. Sí, la verdad fue mucho impacto, eh, porque, este... Recuerdo que cuando estaba yo en el primer grado de primaria, estuve en una escuela lejos de mi domicilio, entonces, como que la relación entre mi mamá y el profesor no era tan, digamos, tan cercana, por la misma distancia del domicilio. Me quedaba yo a cargo de mi papá. Mi papá nos llevaba a la escuela. Y así como que, aquí está, y ya, este... Yo solita veía lo que tenía que hacer. Ahorita ya, con el paso de los años, y toda la información que hay, sé que yo fui parte de... del bullying, digamos ¿no? En aquellos momentos yo<sup>280</sup> no veía esa situación, pero... digo... Tengo muy marcada la discriminación por parte de la misma profesora. Y ella misma la generaba para con mis compañeros.

[...]

---

<sup>280</sup> La docente, en la fecha de la entrevista, dijo tener 36 años de edad. Entre las actitudes de la profesora de primaria para con la alumna estaban: decirles a los otros niños que no se juntaran con ella porque estaba fea, no calificarle los trabajos en el cuaderno, estar rodeada de los demás niños y alejar a esta niña de todos, etc. Cfr. Documento E3DPREF15112013, pp. 2-3, 4-5 y 5-6.

V. Sí, y más se encajaba, pues porque *yo nunca decía nada, y yo nunca protestaba*, y pues ni modo, me quedaba así, solitaria siempre. [...] *yo no le comenté a mi mamá oportunamente de que yo... cómo me sentía, cuál era mi sentir con mi relación con la maestra [...]*»<sup>281</sup>

La docente comenta que al final del ciclo escolar su profesora la quería reprobar y fue cuando ya contó a su mamá su padecer durante todo el año.

El segundo caso es lo que cuenta uno de los docentes de primaria con respecto a uno de sus profesores en la licenciatura. Se acumularon y yuxtapusieron relaciones poco amables en tres espacios, básicamente, en donde la defensa se puso en suspensión, y dio lugar a un silencio que estuvo a punto de terminar en reprobación, semejante al caso anterior. Para introducir la cita, optamos por la paráfrasis. Cuenta el docente que el primer conflicto empezó porque una profesora, muy amiga del profesor con quien estuvo a punto de reprobar, fumaba en clase, conducta desagradable para él, pese a que le pedía que no lo hiciera. En una segunda ocasión, en una excursión, esta profesora y demás colegas, no colaboran en la preparación de los alimentos y disponen abusivamente de éstos que fueron preparados por los alumnos. Situación de reclamo y molestia para quien relata. Y la tercera ocasión de conflicto fue en un partido de basquetbol en la escuela. El equipo de los profesores pierde y el de los alumnos gana. Los profesores intentaron golpear al alumno capitán del equipo ganador (docente que relata). Estos principales conflictos, reconoce quien cuenta, ocasionaron, entre otras cosas, desinterés por una de las asignaturas del profesor con quien, al final, el conflicto estuvo a punto de terminar en reprobación. El docente que relata, en los casos anteriores protestó, al terminar el ciclo escolar, que desatendió académicamente en una de sus materias, optó por el silencio.

—A. Sí, estaba terrible. Yo ya no tenía gusto de nada. Yo ya no..., a todo mundo, este. Me faltaba mucho para pasar el año [sic]. Todos estaban pasando, ya pasé el orden de lista. Alejandro al final, bueno, me da igual. Mis compañeros: mira, yo tenía 6 pero me puso 9.‘ A todos les subió puntos el maestro Víctor: tú, tú, tú, ya nada más faltas

---

<sup>281</sup> Cfr. Documento E3DPREF15112013, pp. 2-3, 4-5 y 5-6.

tú Alejandro, pásale'. Mis compañeros: ándale, dile, por favor, que te eche la mano, y vas a ver que sí. ¿Sabe cómo entré? Llego. Hola Alejandro', dice. Hola. Mira, la decisión que estoy tomando en este momento, es la que te va a perjudicar en tu carrera como docente (Porque era mi último semestre, para mí, último como maestro) como alumno te va a perjudicar en tu vida profesional, profesional [sic]. Sí maestro, pero dime si podemos llegar a un trato, un arreglo. Maestro, ¿qué saqué?, 7, te falta un 8, te hace falta un punto. Maestro, se lo digo de frente, déjeme el 7, no me importa que me regale un 8, prefiero reprobar año, reprobar en mi carrera antes que hincarme y pedirle una disculpa, o pedirle que me regale un punto. Yo no soy así, soy muy orgulloso, gracias. Me retiré, y ya las maestras, que me estaban apoyando, luego luego, se fueron sobre el maestro: Oye, pero qué te pasa. *Yo no reclamé, tal vez, si yo supiera, en este momento me hubiera ido a derechos humanos, desde cuándo, y hubiera hecho que le cortaran la carrera a todo ellos, a todos ellos, pero yo, ignorante en ese momento, no hice nada, porque yo no hice lo suficiente para aprobar la materia, inconforme hasta el final. Fue para mí, [sic] creo que por orgullo, por orgullo, por orgullo no me quebré en frente de mi mamá. Nunca se enteró mi mamá de eso, todo lo saqué yo sin que ella se enterara.* Y pues nada, cosas fuertes...<sup>282</sup>

Con la ayuda de nociones de la hermenéutica de Gadamer es posible pensar también al silencio como uno de los momentos en que hay un diálogo al interior, esa forma del logos, ese pensar/pesar la situación. Y en tanto tal, este silencio también es parte del círculo hermenéutico. Sin embargo, si este diálogo sólo es interior y no considera el exterior, la alteridad, al parecer este círculo hermenéutico que de hecho no es completo en la comprensión, aún más acentúa la ausencia de ésta. La docente de preescolar, en su recuerdo dice que no entendía por qué su profesora la trataba así. Y pese a que posteriormente, cuando el resultado del ciclo escolar es la reprobación, entonces cuenta a la mamá el trato que durante el año tuvo con su profesora, pero tampoco aquí hay señales de un diálogo con el exterior, con la alteridad. Tanto que en la entrevista dice que ahora, con el paso de los años y toda la información, se da cuenta que fue víctima de bullying. Hasta ahora hay un

---

<sup>282</sup> Cfr. Documento E6DPRIM22112013, p. 17 y pp. 16-19.

diálogo con la alteridad que en este caso es el gran texto que constituye la información sobre el bullying y parece avanzar en la comprensión.

Incluso nos atreveríamos a decir que durante su padecer con la profesora, este silencio careció de un diálogo interior y que tan sólo se quedaba en la pregunta, pero en un tipo de pregunta que no lleva más que: *la profesora más se encajaba*, y acentuaba su indefensión, incluso ante los compañeros que efectivamente atendían lo dicho por la profesora: “*no se junten con esa niña porque está fea*”.

En este caso no hay diálogo ni al interior ni con el exterior (ni con la profesora, ni con los compañeros, ni con la mamá). Es al paso del tiempo donde éste se instaura con la información, y entonces comienza la comprensión.

La docente de preescolar comenta que ya en la secundaria tuvo un profesor que sin que ella le contara su historia con la profesora de primaria, este otro profesor:

—[...] me apoyaba en el sentido de que a lo mejor como maestro sabía a quién exigirle más y a quién menos, ¿no? Y me apoyaba, sin que yo le haya platicado esta historia que yo pasé en la primaria, pero se daba cuenta, o a lo mejor a quién [sic] le costaba más trabajo el participar y al que no.”<sup>283</sup>

En lo que cuenta la docente nos deja ver sus dificultades para sentirse parte de los grupos en su escolarización subsecuente. A partir de cómo recuerda ahora que la huella de su silencio parece ser escuchado por su profesor: *pero se daba cuenta, o a lo mejor a quién [sic] le costaba más trabajo el participar y al que no*. Parece haber una forma de escucha en el profesor que permite, en el ámbito de la práctica que la “participación” se ajuste, sea a la medida del alumno, y entonces en el círculo de la comprensión, esta forma de alteridad contribuye a la comprensión misma.

---

<sup>283</sup> Cfr. Documento E3DPREF15112013 pp. 6-7.

Hasta aquí observamos que en el recuerdo y como subunidad de la palabra se encontró una forma de silencio que no es el del diálogo interior, y menos con el exterior, pero que este silencio sí fue a partir de una forma de exterioridad discriminatoria, siguiendo los planteamientos de Mariflor Aguilar es posible pensar en una forma de alteridad abyecta.<sup>284</sup> Sin embargo hay indicios de que este silencio, en otro nivel de escolarización y posiblemente a partir de una actitud intuitiva tiene la posibilidad de escucharse parcialmente y con ella se convierta en una forma de diálogo, como posibilidad de comprensión, en el marco social de la práctica docente, o en términos gadamerianos, en este horizonte.

El segundo caso que ya se refirió y que, contrario a la docente de preescolar, se presenta una forma de silencio en la licenciatura en un docente cuya escolarización en los otros niveles y en la misma licenciatura se caracterizaba por el hablar e incluso defenderse ante los profesores de la licenciatura. Entonces ¿de qué silencio se trata y cómo se instaura como parte de la comprensión?

El docente nos da algunos elementos para la interpretación: inconforme hasta el final (recordemos algunas de las actitudes que comentó de sus profesores, ante las que protestó porque no estuvo de acuerdo y que citaremos, sobre todo en las formas de conducir académicamente las clases y que, en suma, lo lleva a no visitar la Escuela Normal donde cursó la licenciatura). *“Yo no reclamé, por orgullo no me quebré en frente de mi mamá. Nunca se enteró mi mamá de eso, todo lo saqué yo sin que ella se enterara”*.

El profesor recordado advierte y plantea la posibilidad de un arreglo, sin embargo el docente de primaria ni pide ni reclama ni cede. Clausura la posibilidad de un diálogo en el momento de la calificación y la secuencia de agravios de las actitudes, poco amables, que había vivido, y fue parte del desencanto por la materia que impartía.

---

<sup>284</sup> Cfr. Mariflor Aguilar, *Diálogo y Alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, FFyL/UNAM, 2005, p. 53.

Dice Gadamer que para que haya un diálogo habrá que tener la buena voluntad de las partes, para que éste se dé. Entonces, si no hay diálogo, hay en este caso una forma de silencio, pero es un silencio que al interior sí tiene una parte de diálogo. Es decir, un diálogo con el texto ya inscrito que también contiene un reconocimiento: “yo no hice lo suficiente para aprobar la materia”. En esta forma de reconocimiento hay comprensión. No hay diálogo con el profesor, ante él hay silencio que se direcciona para un diálogo con el texto inscrito con anterioridad.

En este mismo caso Alejandro dice que no dijo a su mamá lo ocurrido. Podemos interpretar que hay dos silencios: hacia el profesor y hacia la mamá. Sin embargo, el diálogo es interior pero con su exterioridad que es el texto inscrito en la relación con los profesores de la licenciatura.

En el tercer caso en que encontramos una forma de escucha es con la docente de posgrado, quien recuerda que una de sus profesoras de posgrado estaba atenta a lo que decían en el seminario sus integrantes:

[...] también con ella tomé dos seminarios.

R. ¿Qué te gusto de ella?

M. Mmmm ¿qué me gusto de ella...? el trato, la manera de llevar la clase, tenías que ver, porque ahí era hablas o hablas. Y que siempre nos llevaba muchos ejemplos. Nos ponían hasta videos para ir mirando y recabando la información. Este, qué retomaste de las observaciones. Siempre se hacía muy agradable, porque los mismos contenidos eran agradables. Siempre se hacía la discusión, y sin esa postura de... bueno, ya hablaron, pues ahora es lo que yo diga, *como que de ir recuperando muy atenta lo que cada uno decía, para ir recuperando y recuperar la lectura. Entonces, eso me agradó mucho de ella* ¿Qué otra maestra de antes? Tuve a... no, esa fue del doctorado, pues yo creo en la maestría fueron, fueron ellos.”<sup>285</sup>

---

<sup>285</sup> Cfr. Documento E2DPOSF12112013, p. 14.



Observamos aquí, con base en algunos planteamientos de Gadamer, una posibilidad de diálogo en tanto que hay una voluntad de las partes. La alumna de plantear sus ideas y la profesora de construir-incorporarlas a partir de la cosa común, el interés común.

Hasta aquí es posible pensar en algunas formas tanto de alteridad, diálogo, silencio y escucha en su relación con la comprensión y en el marco social de la práctica docente. Y como lo ha planteado Gadamer, la comprensión como una forma de estar en el mundo, y aquí acotamos, en la práctica docente recordada.

Pablo Freire, cuando alfabetizaba, plantea la noción de silencio activo a partir de una frase que dijo uno de sus alumnos. Durante todas las sesiones este alumno permanecía callado, al final del curso fue cuando habló. Le preguntaron por qué lo hacía hasta el final y él contestó que estaba en un silencio activo. Esta es una forma de diálogo con el interior desde el exterior, y en el círculo hermenéutico puede ser una forma de entender la aplicación. Como en el caso de lo que cuenta Vintila en la ficción de Martín Zapata: todos sus alumnos de preescolar que la escucharon formaban parte de una banda de terroristas, menos dos. Es la escucha, es el silencio como parte del círculo de la comprensión.

Para cerrar el apartado hemos visto que, las subunidades de la palabra en donde el silencio y la escucha aparecen elaboradas como recuerdo, constituyen elementos de relevancia para comprender algunas formas en que éstas se presentan en el marco social de la práctica docente, independientemente del nivel de escolaridad y la relación que se establezca con quienes en ella están involucrados.

### **3.6. Memoria y psicoanálisis: sobre la transferencia<sup>286</sup>**

El objetivo de este apartado es interpretar, con la utilización del concepto de transferencia en el psicoanálisis de Freud y de Lacan, los recuerdos de los docentes entrevistados, a partir

---

<sup>286</sup> Agradecemos a Patricia Ducoing la orientación psicoanalítica y específicamente a partir de la transferencia para complementar la tesis que sustentamos. De igual manera a Susana Bercovich por la conducción de sus dos seminarios, uno sobre Freud y el otro sobre Lacan, ambos ayudaron a la comprensión de este concepto.

de su clasificación en agradables y no agradables, y que constituyen una de las características en que se configura la dimensión estética de la práctica docente.

Los datos que elaboramos para orientar el análisis y la interpretación, nos llevaron a considerar un total de 555 huellas mnémicas entre los 8 docentes, y distribuidos en los niveles de escolaridad que cursaron. De ese total, resultaron 409 huellas mnémicas agradables (un 73.69%) y 146 no agradables (un 26.30%). Interesa analizar desde la transferencia estos recuerdos. Y para ello una acotación más. En este capítulo y apartado es el lenguaje, la palabra como forma de lingüisticidad, y más en su plano retórico afectivo, del que nos ocupamos, por ello anotamos que en esa doble presencia de la palabra recordada se contabilizaron 111 unidades en este registro, de los cuales 87 fueron agradables (un 78.37%) y 24 no agradables (un 21.62%).<sup>287</sup>

En el capítulo dos y en el apartado centrado en el personaje de Vintila Radulezcu, se hizo referencia a la transferencia, que en el marco de la cura y técnica psicoanalítica Freud va a descubrir. Recordemos la cita:

—[...] todo ser humano, por efecto conjugado de sus disposiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada para el ejercicio de su vida amorosa, o sea, para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará, así como para las metas que habrá de fijarse. Esto da por resultado, digamos así, un clisé (o también varios) que se repite —es reimpreso— de manera regular en la trayectoria de la vida, en la medida en que lo consientan las circunstancias exteriores y la naturaleza de los objetos de amor asequibles, aunque no se mantiene del todo inmutable frente a impresiones recientes.<sup>288</sup>

También señalamos que más adelante Freud encontrará en el desarrollo de la transferencia un fenómeno de doble ambivalencia: 1) el amor que el paciente tenga para con el analista podrá estar a favor o en contra de la cura, y 2) el paciente puede investir al analista de

---

<sup>287</sup> Cfr. los cuadros del 2 a 5 del capítulo 1.

<sup>288</sup> Freud, Sigmund, "Sobre la dinámica de la transferencia" [1912], en *Obras completas*, vol. XII, traducción de José Luis Etcheverry y comentarios con notas de James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1986, pp. 97-98.

sentimientos menos tiernos, hostiles como el odio, es decir opuestos, y no favorecer a la cura. Esta es una transferencia negativa que aparentemente Freud no desarrolló.<sup>289</sup>

Hasta aquí observamos que este concepto de transferencia como reimpresiones e influjos que todo ser humano tiene y que aparece en este tipo de relación, como ya vimos, también es posible en las relaciones docente-alumno. Los recuerdos agradables que encontramos en esta investigación se expresaron en función de que los profesores recordados utilizaban la palabra para motivar a los alumnos, ponerlos como ejemplo o modelo, aconsejarles sobre la conducción en la vida diaria, incluso usar la palabra con humor e introducir chistes en las clases. Estos recuerdos, en el marco social de la práctica docente, y la forma en cómo se elaboró el recuerdo, nos dan señales de transferencias.

La docente de preescolar dijo con respecto a su profesora de quinto y sexto grado de primaria: –Era muy abierta al diálogo, era muy... este... inspiraba confianza, el ambiente en el aula era muy... muy agradable, muy agradable, hacía dinámicas, siempre estábamos trabajando en equipo, *nos hablaba a lo mejor como mamá*, o sea muy bonito.”<sup>290</sup> Lo dicho

---

<sup>289</sup> Al respecto es importante apuntar tres consideraciones: 1) Lacan retomará la transferencia por varios años, y dedicará el seminario 8 a ella, del cual tomaremos algunos elementos en este apartado, así como a una de sus clases del seminario 4. 2) A pesar de que Freud no tenga un desarrollo explícito de la transferencia negativa, es posible que sí introduzca algunos elementos de ella en su ensayo “Recordar, repetir y elaborar”. Algunas ideas de éste son: “Por supuesto que lo que más nos interesa es la relación de esta compulsión de repetir con la transferencia y la resistencia. [...] Pronto advertimos que la transferencia misma es sólo una pieza de repetición, y la repetición es la transferencia del pasado olvidado; pero no sólo sobre el médico: también sobre todos los otros ámbitos de la situación presente. Por eso tenemos que estar preparados para que el analizado se entregue a la compulsión de repetir, que le sustituye ahora al impulso de recordar, no sólo en la relación personal con el médico, sino en todas las otras actividades y vínculos simultáneos de su vida —p. ej., si durante la cura elige un objeto de amor, toma a su cargo una tarea, inicia una empresa—. Tampoco es difícil discernir la participación de la resistencia. Mientras mayor sea ésta, tanto más será sustituido el recordar por el actuar (repetir). [...] En efecto, en la hipnosis, el recordar ideal de lo olvidado corresponde a un estado en que la resistencia ha sido por completo abolida... [...] ¿Qué repite o actúa, en verdad? He aquí la respuesta: Repite todo cuanto desde las fuentes de su reprimido ya se ha abierto paso hasta su ser manifiesto: sus inhibiciones y actitudes inviables, sus rasgos patológicos de carácter. [...] Es preciso dar tiempo al enfermo para enfrascarse en la resistencia, no consabida para él;- para reelaborarla {*durcharhcten*}, vencerla prosiguiendo el trabajo en desafío a ella y obedeciendo a la regla analítica fundamental. Sólo en el apogeo de la resistencia descubre uno, dentro del trabajo en común con el analizado, las mociones pulsionales reprimidas que la alimentan y de cuya existencia y poder el paciente se convence en virtud de tal vivencia. [...] pp. 152, 153 y 157. Op. Cit. En este repetir, nos parece, se repite el propio padecer que podrían ser los sentimientos no amables, “menos tiernos”, y en ellos estarían también, las transferencias negativas. Y 3) El recordar, en los estudios de Freud, está más en un ámbito del trauma, porque lo que busca su técnica es la cura, que no es el interés de esta investigación.

<sup>290</sup> Cfr. Documento: E3DPREF15112013, p. 6.

por la docente sobre su profesora podría leerse a partir de que la docente de preescolar transfiere en esta profesora sentimientos de amor que recibió en su infancia en la relación con su madre y pudieron ser trasferidos a su profesora: *—nos hablaba a lo mejor como mamá*<sup>291</sup>. Incluso no nada más a ella, por el plural que utiliza. Además, en este caso, en el momento en que platica este recuerdo, lo hace de forma consciente, en términos psicoanalíticos podríamos decir que está advertida de ello: no era su mamá, era su profesora.

Otro ejemplo de transferencia consciente podemos encontrarla en lo que contó uno de los docentes que labora en primaria con respecto a su profesor de español de la secundaria:

*—De la secundaria recuerdo mucho a un maestro de español que nos daba muchos consejos; él, más que maestro, era amigo, y era muy buen maestro. Nos daba muchos consejos: qué hacer, alejarme de los vicios, el contarnos sus experiencias para que nosotros pudiéramos utilizarlas como recurso de salida. Él, pues... más que nada nos platicaba sus experiencias y nos aconsejaba. Era como un consejero. Es del que más creo me quedan muy bonitos recuerdos, de ese maestro [sic].*<sup>292</sup>

Observamos aquí que la transferencia que hace el docente de primaria hacia su profesor de español de la secundaria, es hacia el amigo, reimprime sentimientos de amor en esta relación de amistad, que a lo largo de la vida es una de las características que suele prevalecer. Se le inviste de consejero, como una de las atribuciones más inmediatas del amigo.

También encontramos otra transferencia que nos parece podría ser, en uno de los casos, no muy consciente en estas relaciones. Observemos en primer lugar lo dicho por el otro docente de primaria sobre su profesora de quinto de primaria:

*—A. En la primaria fijese que tengo un buen recuerdo de mi maestra de quinto grado.*

---

<sup>291</sup> También el docente de la Licenciatura en Danza tiene un recuerdo de la primaria, alude a la profesora que los trataba con paciencia, como una mamá.

<sup>292</sup> Cfr. Documento: E4DPRIM15112013, p. 4.

R. ¿Recuerda su nombre?

A. Fíjese que no.

R. ¿No?

A. *No me acuerdo* porque..., me acuerdo de mi maestro Juan Antonio que fue de cuarto, mi maestra Guadalupe de primero, la maestra Elvia de sexto, pero *de quinto no*. Pero me acuerdo que en quinto tuve un énfasis en la historia, porque antes nos mandaba el gobierno, nos mandaban los exámenes semestrales [sic]. Creo eran semestrales. Y tuve un error en historia. Y me acuerdo que cuando llega el examen de historia, *me decía la maestra: «me tengo que basar en tu examen Alejandro, porque contigo uno o dos errores en cada examen tienes»* [sic]. Y sí, me di cuenta que..., no sé por qué me gustaba la historia y me acordaba o lo relacionaba perfectamente bien. Y yo creo que la maestra me hizo esos comentarios, entonces yo, por lógica, pues me agradó. Y en la secundaria pues me daba una facilidad la historia, los hechos; podía ubicar regionalmente, geográficamente ubicar un país en la capital, idiomas, países, podía ubicar acontecimientos históricos. En lo que era secundaria y prepa podía ubicar todo lo que yo quería viendo el tema, y si no, lo buscaba y me acordaba o si no buscaba. Me di cuenta que me encanta la historia mucho, mucho, mucho [sic].<sup>293</sup>

Ahora lo comentado por el docente de licenciatura en danza, con respecto a su profesora de inglés en la secundaria:

—M. Pues la maestra de inglés.

R. ¿Cómo era ella con usted?

M. *Pues siempre me ponía como ejemplo frente a mis compañeros*, lo que después se volvía un problema también.

R. Claro.

M. Pero yo sentía apoyo de parte de esa maestra y siempre me decía: «tú sigue trabajando, así sigue poniendo de tu parte, te va a ir muy bien para el futuro». Porque ella tenía la estrategia didáctica de ponernos a copiar los ejercicios del libro de inglés, aunque ya estuvieran en el libro, para que pudiéramos entender, a través de la

---

<sup>293</sup> Cfr. Documento: E6DPRIM22112013, pp. 4-5.

repetición, cómo se conformaban las frases, y pues no sabíamos, nos ponía a copiarlos. Y era como muy molesto, pero yo lo veía por el lado de que, bueno, copiaba la lección pero también todos los dibujos que venían. Y pues me gustaba todo eso desde el kínder. Entonces, cuando yo le entregaba mi trabajo, pues veía la reproducción del libro en mi libreta, eso le gustaba, porque aparte de hacer la tarea, o sea, *como que le ponía un plus*. Me empezó a gustar el inglés. Y yo creo que por eso tuve ese respaldo. Y ahora entiendo cuando me decía que ese extra que yo daba, me iba a servir, o sea que no me quedara nada mas con... bueno, *hay que copiar la frase*. Y ya eso que estaba haciendo, que a lo mejor para otros era no tener nada que hacer, a mí me podía servir como una cuestión de desarrollo profesional. Yo creo que ella lo veía así [...]”<sup>294</sup>

Y por último, lo dicho por la docente de bachillerato, también sobre su profesora de historia en bachillerato:

—M. Sí, este, y supongo que los que más pasaron así como inadvertidos fueron mis maestros del CCH. Recuerdo algunos. [sic.] La maestra de Historia que nos mandó a hacer una investigación muy interesante. Y yo investigué sobre los indígenas que venían a México, y qué hacían, por qué, este... los migrantes. Los indígenas migrantes, por qué dejaban sus comunidades.

R. Del campo a la ciudad.

M. Y venían. Exactamente *me acuerdo que a la maestra le gustó mucho mi investigación*. Y, este, *estaba fascinada. Siempre la ponía como ejemplo*. Y entonces yo decía, *ah, bueno*, pues, este, como que... Bueno, a ella la recuerdo por eso. A mi otro maestro de Historia, *que no recuerdo sus nombres*, pero sí los recuerdo como una imagen. Sí, también porque nos puso a leer todo el materialismo dialéctico-histórico, o sea, *con él reflexionabas mucho cuestiones ya muy filosóficas*.”<sup>295</sup>

---

<sup>294</sup> Cfr. Documento: E8DLPDM28112013 pp. 9-10.

<sup>295</sup> Cfr. Documento: E1DBACF04112013, pp. 6-7.

Los tres docentes, en este caso, realizaron una transferencia hacia la figura del profesor. Y el hecho de no recordar su nombre, sino solamente recordarlos a partir de lo que esos profesores lograron en ellos en el ámbito académico, de contenido temático, digamos a nivel del conocimiento, hace que su lapsus los traicione: borran un tanto la distancia del maestro en tanto imagen jerárquica: él es quien sabe. Estos profesores, con la transferencia que muestran los recuerdos de los docentes, parecen que generaron las condiciones que gadamerianamente se requieren para el conocimiento: la posibilidad del diálogo, de la apertura.

Regresemos caso por caso. El examen de historia sólo tenía uno o dos errores, parece disminuir la distancia entre el alumno (no sabe, sin luz) y el supuesto sujeto saber, la investidura que tiene el profesor, tanto que requería el examen de Alejandro para basarse en él y calificar los otros. El docente de la licenciatura en danza era puesto como ejemplo porque daba un plus: los dibujos. Y en el imaginario, el profesor da un plus. En el tercer caso, la docente de bachillerato ya podía reflexionar temas filosóficos y tratar en un escrito un problema social como la migración. Ambos ejercicios posibilitaban un diálogo, no sólo para calificar: genera gusto en su profesora por lo alcanzado con temas de esa naturaleza.

Hasta aquí los recuerdos del grupo “agradables” nos develan tres formas hacia donde se dirige la transferencia de sentimientos amables que los docentes entrevistados realizaron con sus profesores: hacia la mamá, el amigo y el mismo maestro. Y en la interpretación ya hemos introducido algunos elementos de como Lacan se ocupa de la transferencia también en la cura, pero haciendo críticas a Freud y a algunos desarrollos posteriores en esta línea de investigación.

Según Lacan la transferencia se desarrolla en los tres planos. 1) Lo real (las expresiones en el gesto, la voz, el cuerpo). 2) Lo imaginario (las ilusiones, pasiones y demandas de reconocimiento que realiza el sujeto que transfiere. Y 3) lo simbólico (en el sentido de las investiduras hacia el sujeto que se transfieren los sentimientos). En una palabra, para Lacan las transferencias se producen en la articulación en estos planos, y según el caso, se podría pensar en la tendencia más hacia lo simbólico o hacia lo imaginario. Introduce un elemento

más: la perversión<sup>296</sup> como lo negativo de la neurosis.<sup>297</sup> Y si Freud tocó, de acuerdo a los casos que analizó, las transferencias del paciente hacia su médico, en donde da la posibilidad de encontrar también las transferencias de sentimientos no tan amables, Lacan, con la noción de articulación simbólica, nos será útil para aventurar una interpretación de cómo se nos presentan en los recuerdos no agradables de los docentes, estas transferencias negativas.

---

<sup>296</sup> En el capítulo 2 y en los apartados tanto del análisis de *El Siniestro plan de Vintila Radulezcu*, como en el de 23.344, ya trabajamos como Freud conceptualiza la perversión en el marco de la sexualidad infantil.

<sup>297</sup> En el seminario 4 (La relación de objeto) y la clase 8 del 23 de enero de 1957, Lacan analiza comparativamente los casos de la joven homosexual y el de Dora y va a introducir tal distinción. Dice: “[...] Et en fait, si nous trouvons dans le rêve quelque chose qui s'articule comme une situation qui satisfait à cette promesse, c'est toujours le même contenu de l'inconscient qui s'avère, et si FREUD hésite devant lui, c'est très précisément faute d'arriver à une formulation tout à fait épurée de ce qu'est le transfert. Il y a dans le transfert un élément imaginaire et un élément symbolique, et par conséquent un choix à faire.

Si le transfert a un sens... si ce que FREUD nous a apporté ultérieurement avec la notion de *wiederholungszwang* telle que j'ai pris soin de passer une année autour pour vous faire voir ce qu'elle pouvait vouloir dire... c'est avant tout et uniquement pour autant qu'il y a insistance propre à la chaîne symbolique comme telle. Cette insistance propre à la chaîne symbolique n'est pas, par définition, assumée par le sujet.

Néanmoins le seul fait qu'elle se reproduise et qu'elle vienne à l'étape trois comme subsistante, comme se formulant dans un rêve, même si ce rêve au niveau imaginaire... c'est-à-dire dans la relation directe avec le thérapeute... paraît un rêve trompeur, il n'en est pas moins à proprement parler, et lui seul, le représentant du transfert au sens propre.

Et c'est là que FREUD avec une audace qui serait fondée sur une position moins oscillante de sa notion du transfert, pouvait mettre à coup sûr sa confiance, et aurait pu intervenir à cette condition de concevoir bien précisément:

- que le transfert se passe au niveau de l'articulation symbolique essentiellement,
- que quand nous parlons de transfert, quand quelque chose prend son sens du fait que l'analyste devient le lieu du transfert, c'est très précisément en tant qu'il s'agit de l'articulation symbolique comme telle... ceci avant bien entendu que le sujet l'ait assumé, car c'est très précisément un rêve de transfert. FREUD note qu'à ce moment-là il s'est quand même produit quelque chose qui est de l'ordre du transfert, simplement il n'en tire ni la conséquence stricte, ni non plus la méthode correcte d'intervention.

Je le signale parce qu'à la vérité ceci n'est pas simplement à remarquer sur un cas particulier qui serait ce cas, nous avons également un autre cas dans lequel le problème s'ouvre au même niveau de la même façon, à ceci près que FREUD fait l'erreur exactement contraire, et qui est très précisément le cas de Dora.

Ces deux cas, si l'on peut dire, s'équilibrent admirablement, ils s'entrecroisent strictement l'un l'autre, mais pas seulement pour autant que s'y produit:

- dans un sens dans un des cas cette confusion de la position symbolique avec la position imaginaire,
- et dans l'autre cas la confusion dans le sens contraire.

On peut dire que dans leur constellation totale, ces deux cas se correspondent strictement l'un l'autre, à ceci près que l'un s'organise par rapport à l'autre dans la forme du positif au négatif: je pourrais dire qu'il n'y a pas meilleure illustration de la formule de FREUD que «la perversión est le négatif de la névrose».” Pp. 193-195.Cfr.

[file:///J:/SEM%20Lacan%20Plat%C3%B3n%20BERCOVICH/material%20licenciatura/lacan%20S4\\_LA\\_RELATI\\_ON.pdf](file:///J:/SEM%20Lacan%20Plat%C3%B3n%20BERCOVICH/material%20licenciatura/lacan%20S4_LA_RELATI_ON.pdf), fecha de consulta: septiembre de 2014. Y

<http://www.valas.fr/?page=recherche&recherche=Lacan+1957>, fecha de consulta: octubre de 2014.



Si bien Lacan no va a plantear directamente a la perversión como una forma de manifestación de transferencia negativa, nos da elementos para pensarla porque introduce la noción de metonimia, como una forma de utilizar la palabra para dar a entender algo hablando de otra cosa muy distinta, en ello se pueden utilizar contrastes y alusiones.<sup>298</sup> Y por último, el sólo título de su seminario 8 de 1960: “La transferencia, su disparidad subjetiva, su pretendida situación, sus excursiones técnicas”, (clase 1 del 16 de noviembre de 1960)<sup>299</sup> también nos es útil para nuestra interpretación. En la introducción a este seminario Lacan plantea, entre otras cosas, la relación de la transferencia y el psicoanálisis

---

<sup>298</sup> En el análisis comparativo de los casos ya citados, Lacan introduce esta noción: “[...] En d'autres termes, ce que la perversion exprime dans ce cas, c'est qu'elle s'exprime entre les lignes, par contrastes, par allusions, elle est cette façon qu'on a de parler de tout autre chose, mais qui nécessairement par une suite rigoureuse des termes qui sont mis en jeu, implique sa contrepartie qui est ce qu'on veut faire entendre à l'autre. En d'autres termes vous retrouvez là ce que j'ai appelé autrefois devant vous, au sens le plus large, la métonymie, c'est-à-dire faire entendre quelque chose en parlant de quelque chose de tout à fait autre. Si vous n'appréhendez pas dans toute sa généralité cette notion fondamentale de la métonymie, il est tout à fait inconcevable que vous arriviez à une notion quelconque de ce que peut vouloir dire la perversion dans l'imaginaire.

Cette métonymie est le principe de tout ce qu'on peut appeler dans l'ordre de la fabulation et de l'art, le réalisme. Car le réalisme n'a littéralement aucune espèce de sens. Un roman qui est fait d'un tas de petits traits qui ne veulent rien dire, n'a aucune valeur, si très précisément il ne fait pas vibrer harmoniquement quelque chose qui a un sens au-delà.

Si les grands romanciers sont supportables, c'est pour autant que tout ce qu'ils s'appliquent à nous montrer trouve son sens, non pas du tout symboliquement, non pas allégoriquement, mais par ce qu'ils font retentir à distance.

Et il en est de même pour le cinéma.

De même la fonction de la perversion du sujet est une fonction métonymique.” Op. Cit. pp. 210-211.

<sup>299</sup> “J’ai annoncé pour cette année [...] que je traiterai du transfert, de sa disparité subjective. Ce n’est pas un terme que j’ai choisi facilement. Il souligne essentiellement quelque chose qui va plus loin que la simple notion de dissymétrie entre les sujets, il pose dans le titre même... il s’insurge, si je puis dire dès le principe, contre l’idée que l’intersubjectivité puisse à elle seule fournir le cadre dans lequel s’inscrit le phénomène. Il y a des mots plus ou moins commodes selon les langues. C’est bien du terme impair <odd, oddity> [...], de l’imparité subjective du transfert, de ce qu’il contient d’impair essentiellement, que je cherche quelque équivalent. Il n’y a pas de terme, à part le terme même d’imparité qui n’est pas d’usage en français, pour le désigner. Dans sa prétendue situation, dit encore mon titre, indiquant par là quelque référence à cet effort de ces dernières années dans l’analyse pour organiser, autour de la notion de situation, ce qui se passe dans la cure analytique. Le mot même prétendu est là pour dire encore que je m’inscris en faux, du moins dans une position correctrice, par rapport à cet effort. Je ne crois pas qu’on puisse dire de l’analyse purement et simplement qu’il y a là une situation. Si c’en est une, c’en est une dont on peut dire aussi : ce n’est pas une situation ou encore, c’est une fausse situation.

Tout ce qui se présente soi-même comme technique doit s’inscrire comme référé à ces principes, à cette recherche de principes qui déjà s’évoque dans l’indication de ces différences, et pour tout dire dans une juste topologie, dans une rectification de ce dont il s’agit qui est impliqué communément dans l’usage que nous faisons tous les jours théoriquement de la notion de transfert, c’est-à-dire de quelque chose en fin de compte qu’il s’agit de référer à une expérience, qu’elle, nous connaissons fort bien pourtant, tout au moins pour autant qu’à quelque titre nous avons pratiqué l’expérience analytique. Je fais remarquer que j’ai mis longtemps à en venir à ce coeur de notre expérience.” P. 1.

Cfr. <http://www.valas.fr/?page=recherche&recherche=Lacan+1957>, fecha de consulta: agosto de 2014.

más o menos de la siguiente manera. La transferencia contiene un elemento impar; en el análisis no hay una situación como tal (quizá es más un montaje), y la transferencia es una experiencia analítica, no una teoría.

Con estos elementos nos centraremos en tres de los docentes entrevistados. La de preescolar contó su recuerdo no agradable con respecto a su profesora de primer grado de primaria:

—V. De la primaria desafortunadamente sí tengo recuerdos, digo desafortunadamente porque tengo más recuerdos negativos que positivos, o sea, como que pesan más en mí esas experiencias desagradables que tuve en la primaria.

R. ¿Me las puede compartir?

V. Sí, claro.

R. Todas las que más le hayan impactado.

V. Sí, la verdad fue mucho impacto, eh, porque, este... Recuerdo que cuando estaba yo en el primer grado de primaria, estuve en una escuela lejos de mi domicilio, entonces, como que la relación entre mi mamá y el profesor no era tan, digamos, tan cercana, por la misma distancia del domicilio. Me quedaba yo a cargo de mi papá. Mi papá nos llevaba a la escuela. Y así como que, aquí está, y ya, este... Yo solita veía lo que tenía que hacer. Ahorita ya, con el paso de los años, y toda la información que hay, sé que yo fui parte de... del bullying, digamos ¿no? En aquellos momentos yo no veía esa situación, pero... digo... Tengo muy marcada la discriminación por parte de la misma profesora. Y ella misma la generaba para con mis compañeros.

R. ¡Ah! ¿Cómo era?, ¿qué hacía? Eso es interesante. ¿Qué hacía la maestra y en qué grado era?

V. En primero de primaria. ---

V. Yo siento que, bueno, ahorita ya, gracias a todo el conocimiento que tengo, y la experiencia, este... yo veo el cambio tan drástico que, que los niños generan de un preescolar a una primaria. Es un cambio muy fuerte, impactante para ellos. Y todavía a eso le aunamos que, como docente... En aquel entonces mi maestra no me apoyó. Entonces para mí fue algo muy traumático, porque le repito, este... Cosas a lo mejor

tan simples como: ¿puedo ir al baño? No, *no puedes ir*. Este..., me acercaba yo a que me calificara algún trabajo y, no, *me dejaba a mí al último o no me lo calificaba, siempre la prioridad a otros compañeros, ¿no?* También como que recuerdo que, este... Una vez, una experiencia en la hora del recreo: un gusanito en mi cuello de mi blusa se me puso ahí [sic] Entonces los compañeros empezaron: *ay, traes un animalito, un animalito*'. Y yo acudí a mi maestra para que me auxiliara, perdón, me auxiliara. Y en lugar de apoyarme, *se dio la vuelta* y me dijo: *ay, pues tú quitatelo*. Entonces, con todo miedo, y como sea, yo me lo quité. Y así fueron muchas cosas que yo recuerdo mucho a la maestra, [sic] *siempre sentada en el escritorio, rodeada de los niños*, y yo, como que lo tengo, yo, *este... aislada, aislada*. Y yo siempre viendo eso, ¿no? A lo mejor algunas veces traté de acercarme y *me ignoraba por completo*, o sea, *me ignoraba por completo al grado de que*, este... Yo decía, pero por qué, por qué pasa eso. Y como que también ella les decía a los niños: *no se junten con esa niña*', o sea, conmigo, *para nada, además está muy fea*', o sea, cosas así, muy, muy crueles, muy crueles. A parte, mi forma de ser siempre, siempre, ha sido un poco tímida, y eso contribuyó todavía mucho más para empeorar la situación. Y pues, yo digo, no había tanta información en ese entonces. Y yo no lo veía así, como que, este... como el bullying ¿no?, o sea. Yo lo veía como que, ha de ser algo normal. Entonces, este... No, no, no, algo muy, muy feo, a tal grado de que la maestra me intentó reprobar del año [sic] [...] desde chiquita yo quería ser maestra. Y a raíz de esa experiencia que tuve, como que para mí, a partir de que estoy ejerciendo, yo, a lo mejor podré ser catalogada de lo que sea, pero discriminar a un niño, jamás. Y el hecho de que yo también no permita que un compañero agrede a otro, tampoco, o sea, entre compañeritos no, porque yo lo viví en carne propia, porque yo sé lo que se siente. Y eso, a lo mejor, no lo he podido sacar del todo, pero sin embargo, este... trato de salir adelante, pues, yo solita, por mis propios medios ¿no? Toda esa situación de la maestra generó en mí mucha, este... timidez. Y sobre todo de mucha desconfianza para mí misma con mis conocimientos ¿no? De que no soy capaz. Duda de que no participo [sic] porque, qué tal si participo y está mal, o qué tal si se ríen de mí, porque la verdad, *era una cosa muy, muy fea lo que hacía esa maestra* ¿no? Y luego lo fui cargando conmigo hasta como a la secundaria más o menos. Así lo fui...

No reprobé ninguna vez, este... ningún año. No he reprobado ni nada de eso, pero sí, como que repercutió en mí mucho, mucho, esa situación. [...] a lo mejor la maestra de primero de primaria que tuve pues, no sé qué, qué pasó, a lo mejor... Yo siento que le caí mal por el hecho... no todos los alumnos, a lo mejor pueden, como decimos por ahí, no son moneditas de oro, pero yo siento que a lo mejor yo, no... no le agradé a la maestra, *a lo mejor porque era la güerita*, por la... no sé.

R. ¿Y cómo era ella físicamente, la recuerda?

V. Sí, sí, perfecto.

R. ¿Cómo era?

V. *Era güera, era güera y de ojos de color, eran, este, verdes, eran de color verde. Güerita y, yo digo, pues, hay veces que tienden a hacer esa discriminación para la gente morenita*, a lo mejor, o siempre se tiene: *ay, la escogieron a la güerita, por ser güerita*’. *Y en mi caso fue...*

V. *Al revés*, como que siento que sí repercutió mucho, sí, porque ella les decía a los niños: *ay, nada más, ella es muy fea*’.

R. ¿Y así les decía?

V. Sí, y más se encajaba, pues porque yo nunca decía nada, y yo nunca protestaba, y pues ni modo, me quedaba así, solitaria siempre. [...]”<sup>300</sup>

Ante lo relatado por la docente de preescolar es posible observar, en primer lugar, que la transferencia no es de la alumna, sino más bien de la profesora hacia la alumna (docente que recuerda). Hay entonces un desplazamiento y cambio de lugares en la relación. Quizá también en ello sea pertinente pensar en esa pretendida situación, como lo “fijo” de la transferencia, que no es, y ya advirtió Lacan. Además que en algunos momentos de la elaboración del recuerdo, la docente duda, es posible pensar en la huella mala que ya advirtió Ricoeur en los planteamientos de Platón, al respecto de la memoria. Sin embargo, como nuestro interés está más en el campo de la afectación/efectividad, observamos los alcances que esta transferencia tuvo por muchos años en la docente.

---

<sup>300</sup> Cfr. Documento: E3DPREF15112013, pp. 2-3, 4-5 y 5-6.

La docente, al contar la serie de expresiones que su profesora tenía para con ella, y diferentes con respecto a sus compañeros, nos permite pensar en los tres planos de la transferencia según Lacan: lo real, lo imaginario y lo simbólico. Y si es la profesora la que trasfiere esta cadena de significantes hacia su alumna, ¿qué está representando la alumna en lo imaginario, en lo simbólico?, ¿qué le atribuye?, ¿cuál es la investidura que tendríamos que develar? La propia docente parece advertirlo: *“a lo mejor porque era la güerita”* Y es que la profesora era *güerita*. Es posible pensar en una perversidad metonímica en tanto que, las manifestaciones de rechazo hacia la alumna, tan vez son, hacia sí misma: hay algo en el otro que tengo yo y no acepto.

Uno de los docentes de primaria también contó su recuerdo no agradable de uno de sus profesores de primaria:

→J. Desagradable de preescolar no tengo ni uno, de primaria desagradables...Tenía un maestro que *siempre etiquetaba a las personas, sí, le gustaba pues, hacer sentir mal a los niños*. En vez de motivarnos, él hacía todo lo contrario.

R. ¿Qué les decía?

J. Pues *que era un burro, que no iban a ser nada*, no precisamente a mí, pero...

R. A los demás y eso era desagradable para todos.

J. Sí, a los demás, sí, este, recuerdo mucho que *él hacía la famosísima, la fila india*. Esto lo hacía cuando uno, cuando uno llegaba tarde o no hacía tarea. Todos los niños se formaban en la puerta, las niñas y los niños. Entonces, cuando uno iba pasando, todo niño le podía pegar. Entonces, bueno, que eso antes<sup>301</sup> se daba mucho, pero eso sí, recuerdo mucho de *él que hacía la famosísima fila india*. Y también era de que cuando un niño traía un chicle o algo, *agarraba el chicle y se los pegaba en la cabeza*, o sea cosas así que, pues, de alguna manera hay veces que sí necesitábamos correctivos ¿no?, pero no de ese tipo de correctivos, porque sí eran muy fuertes, llegarlos a lastimar. Entonces, sí, en ese aspecto, sí recuerdo una experiencia, pues, mala por parte de este maestro. *Él golpeaba mucho, mucho a los alumnos*. Yo por

---

<sup>301</sup> Es importante comentar que este docente, al momento de la entrevista, dijo su edad: 28 años, y 3 de servicio. Sirva el señalamiento para enmarcar esta frase de que “antes se daba mucho”.

fortuna, pues, no me consideraba de los buenos, pero sí de los regulares, me comportaba un poco mal.

R. ¿Cómo les pegaba?

J. Eeeeh con la regla o a veces con el borrador.

R. En las uñas, lo clásico.

J. *En las uñas, jalón de patilla, con unos tabiques los hincaba a los niños y los ponía en una silla, entonces les marcaba cierto tiempo. Sí, en ese aspecto yo pienso que, que pues, sí era muy exagerado. Y bueno, antes era la autoridad, era el maestro. Y el maestro se respetaba. Y sí, sí con él sí me quedé pues, con ese saborcito, nada más.*

R. ¿Recuerda su nombre?

J. Sí, era el maestro Margarito.

R. ¿Y era ya muy grande de edad?, ¿no?

J. Sí, él ya tenía experiencia, sí, ya tenía. Yo me imagino que entonces tenía sus cuarenta y tantos años. Sí, yo pienso que sí, pues *siempre tenía un espejo. También tenía un espejo donde nos hacía sentir mal a los niños cuando llegaban despeinados.*

[...] J. Los ponía, les decía: *‘mira mírate en el espejo’*. Entonces les empezaba a decir: *‘mira, vienes todo mugroso’*. No, creo que yo, ahorita que estoy en esta carrera, yo creo que no era lo correcto ¿no? A lo mejor sí decirlo, sí, ahí está el espejo, pero decirlo de otra forma, sin lastimar al niño, al contrario ¿no?, motivarlo: *‘mira ¡qué bonito te ves si te peinas así! Utilizar palabras dulces, sí. [...]*

J. Y él así en forma de agresividad tanto física como emocionalmente. Sí, y siento que, no sé. Este maestro no lo sentía muy preparado. No, no lo sentía muy preparado en ese aspecto al maestro Margarito. Yo todavía alcancé los tiempos donde pegaban. Pero sí pienso que era una exageración. Y ahorita lo digo, y digo no, pues sí. Si había veces que sí nos hacía falta, pero no abusivo. Sí, *a lo mejor él llegaba a veces enojado, entonces mezclaba, ahorita yo lo comprendo, mezclaba el trabajo con lo familiar. A lo mejor sí, de ese maestro me acuerdo mucho de esa experiencia desagradable.*<sup>302</sup>

---

<sup>302</sup> Cfr. Documento: E4DPRIM15112013 pp. 6-7.

Como en el caso anterior, nos encontramos ante un profesor que trasfiere, pero ahora al grupo de alumnos, sentimientos, siguiendo a Freud, menos tiernos, y que son una cadena que se manifiesta, de igual manera en los tres planos: lo real, lo imaginario y lo simbólico. Observamos que el docente, haciendo un desplazamiento horizontal entre un presente, un pasado y vuelta al presente, comprende que esta transferencia podría estar en función de alguna situación familiar, quizá sería interpretada por Lacan como montaje, una realidad escenificada (término que utilizamos con precaución en este marco).

El tercer recuerdo que seleccionamos fue el contado por el docente de Licenciatura en Danza sobre su profesora de segundo de primaria:

—M. Por ejemplo, de los que recuerdo gratamente, pues la maestra de primero que era como la mamá, también, que era muy paciente. *La de segundo* era muy estricta, *era muy neurótica*. De hecho tenía su mamá, que ya era muy grande. Y la señora le llevaba de comer, la procuraba, y enfrente de nosotros, la maestra era muy grosera con la señora. [...] Algo que ahora se considera como abuso, *era violencia*. En ese momento pues nadie le tomaba importancia<sup>303</sup>, pero ahora sería violencia contra una persona de la tercera edad, tal cual ¿no? Casi le aventaba la comida, si no le gustaba. Y tuve algunos problemas con ella, porque para el parecer de esa maestra, *yo era un niño muy delicado*, lo que incluso, hasta hace poco me enteré, que mi mamá me dijo, que la maestra habló con ella. Le expuso la situación, de que *tenía miedo de cómo me fuera a desenvolver después*. Entonces recuerdo que acordaron que me iban a mandar a tomar clases de fútbol. Y yo fui de la mejor manera. Yo no tenía ningún problema, pero en uno de los entrenamientos con el maestro, que estaba encargado, cuando estaban haciendo esta aula de danza, había una pendiente donde echaron tezontle, entonces el entrenador nos puso a correr alrededor de la escuela, armando un circuito que pasaba por esa pendiente, y yo me resbalé, y me fui todo de rodillas, todo el tezontle, entonces quedé peor que Jesucristo en Iztapalapa. [...] Pues ya entre adolorido y espantado, pero como consciente de que me tenían que lavar y curar, para que no se me infectara, pues fui y le dije al maestro, que me diera permiso de ir a la

---

<sup>303</sup> Es importante señalar que en la fecha de la entrevista este docente dijo tener 29 años y 12 de servicio, y recordemos que cursó sus estudios de preescolar a bachillerato en Veracruz.

enfermería o a la dirección, para que me lavaran y me curaran. [...] Para que me curaran y no se me infectara. Y yo no sé qué pasó. No sé si ya la maestra había hablado con él o si de plano era muy delicado y el maestro muy homofóbico o qué pasó. Y entonces, el maestro se molestó, y me dijo que no, *que debía aguantarme como hombrecito*. Y que si no me parecía, pues me ponía un castigo. Entonces *él me puso de rodillas en la explanada a rayo de sol, para que se me quitara, ¿no?*

R. Según él, lo débil.

M. Según él, pues nada, pues ahí me quedé con mi coraje, pero también sorprendido.

R. Sorprendido ¿no?, sin comprender.

M. Sin comprender, *ya con los años entiendo, interpreto más bien qué es lo que pudo haber pasado*. Y ya recuerdo que llegué a mi casa. Y ahí sí ya lloré, y lo que sea. Y ya decidí, ya no, antes, si me gustaba iba, y todo, pero de ahí en adelante... Y yo creo que en ese momento mi mamá intervino también, porque la maestra ya nunca se volvió ni a meterse conmigo, ni nunca me dijeron ya nada de futbol, ni nunca volví a escuchar que mandara a llamar a mi mamá, o que la maestra tuviera algún tipo de situación conmigo [...]<sup>304</sup>

Semejante a los dos casos anteriores, en este tercero, la transferencia no es del alumno al profesor, es a la inversa. Y también se presentan una cadena de significantes: la profesora de segundo de primaria que parece ser violenta con su madre, muestra un carácter *–fuerte*” ante un niño que muestra *–debilidad*” y podría mantenerse ésta en su futuro y no ser *–hombrecito*”. Lo simbólico está en estas investiduras de quien tendría que mostrarse fuerte y quien débil. Y también hay una ambivalencia en la propia profesora: muestra violencia, ser *–fuerte*”, y no reconocerse como débil por ser *–mujer*”. En un primer momento la madre del docente sigue el juego, después se retrotrae. Y el profesor de futbol, sigue el juego en el imaginario de contribuir a hacer *hombrecito* al niño.

En los tres casos, de estos recuerdos, la perversión está en los tres planos. Y la transferencia que el profesor muestra es hacia sí mismo pero proyectado hacia un alumno que le devela esa parte de sí no aceptada. Sólo en uno de los casos la transferencia, que se proyecta hacia

---

<sup>304</sup> Cfr. Documento: E8DLPDM28112013, pp. 6-8.



todo el grupo, parece venir del ámbito familiar, sin descartar una parte de sí mismo, de igual manera.

Cerramos este apartado con las siguientes consideraciones. Las transferencias en el marco social de la práctica docente, consideradas en el grupo de los recuerdos agradables fueron mostradas hacia tres ámbitos: 1) El familiar, en este caso hacia la madre. 2) El de los amigos, como las figuras de consejo, apoyo para conducir la vida diaria. Y 3) la representación de la academia, los contenidos programáticos mismos, la construcción del conocimiento, hacia la figura del maestro. Estas transferencias parecen estar a favor del mejor desarrollo de la relación docente alumno. Y tocan, como se observa, lo ontológico, axiológico y lo epistemológico: con ello la configuración de la dimensión estética de la práctica docente.

Las transferencias que el profesor recordado mostró hacia el docente que lo invocó y con ello elabora los recuerdos, se movieron en el plano de los tres registros lacanianos y prevaleciendo la perversidad en ellos. Pero como los docentes no están aislados, los vínculos con la familia, sobre todo en dos de los casos donde se hace más evidente: las madres tanto de la docente de preescolar, como del docente de la licenciatura en danza, lograron, más que nada en el segundo caso que en el primero, frenar ese flujo de reimpresiones, y direccionarse hacia otro lado.

\*\*\*

Ante la pregunta que articuló el presente capítulo: ¿cómo se configura la palabra en su doble carácter, como huella mnémica y como contenido para la elaboración de los recuerdos? Analizamos primero las formas que encontramos de nombrar al profesor recordado: por invocación, evocación y poca atención por yuxtaponerse otras condiciones de vida a la escolarización, pero que de todas formas, las tres, dan muestra de las huellas afectivas que pueden incidir en las nuevas prácticas del presente del docente entrevistado.

La primacía de la palabra como forma de corrección y proyecto (*epiméleia*) fue otra de las huellas mnémicas que prevaleció, sin embargo hubo una suerte de desplazamiento y modificación de tales formas de corrección. Estas palabras mudaron las pasiones hacia los afectos o los afectos hacia las pasiones. Esta mudanza la pensamos en una suerte de simultaneidad por los espacios, incluso extraescolares, y por otras colectividades de los docentes, léase la familia, los amigos, otros compañeros de la escuela, etc.

Si bien organizamos las huellas mnémicas/afecciones en agradables y no agradables, estas últimas parecieron presentar una doble disminución de potencia, en dirección inversa, al menos en el momento en que fueron elaborados los recuerdos, durante la entrevista a los docentes.

Entonces, las continuidades parecen estar en el tono de cierta estabilidad de potencia que permiten eso, continuidades. La irrupción parece ser el aumento o disminución abrupta de la potencia que se ejerce sobre el cuerpo y que tanto el sentido interno (tiempo), como el externo (espacio) constituyen lo que, siguiendo algunos presupuestos de Rancière, configura y reconfigura el régimen de lo sensible. Y en esta investigación, las disposiciones mnémicas que pueden ofrecernos una interpretación y perspectiva de la práctica docente en tanto contribución para su comprensión.

Otra forma de la palabra estuvo en relación a los contenidos temáticos, las recurrencias que se encontraron fueron:

- Cuando los docentes entrevistados dicen que sus profesores tenían dominio de la disciplina, no aparece huella mnémica sobre contenido disciplinar.
- Cuando aparece dominio disciplinar, como huella mnémica, no se explicita el dominio o no disciplinar del profesor como juicio del alumno.
- El no dominio disciplinar, en algunos casos, tenía que ver con haber egresado recientemente de la carrera.

- El dominio disciplinar, en algunas ocasiones se relacionaba con la dificultad del profesor de tener otros temas de conversación, aun cuando no se encontraba con el estudiante en el marco social de lo académico (o de lo escolar).
- El dominio disciplinar también está relacionado con otras actividades académicas que se conocen del profesor recordado, sobre todo cuando se trata de licenciatura y posgrado.
- Cuando se percibe el dominio disciplinar del profesor recordado también está en relación al nivel de exigencia disciplinar que se le pide al estudiante.
- Este dominio disciplinar del profesor recordado puede contribuir a varias reacciones en el estudiante: no interesarse por el conocimiento, sentirse “intimidado” en tanto no “alcanza” las expectativas del profesor.
- El dominio o no disciplinar también se relaciona con el trato que el docente da a los estudiantes, que puede ser variable, como en el caso de la docente de licenciatura tecnológica que recuerda a su profesor de posgrado en el politécnico.

Esta forma de pensar el dominio o no del contenido disciplinar como huella mnémica para elaborar recuerdos, presentó contrastes, se puede notar en lo dicho por los docentes.

En la palabra usada como defensa e interpelación fue posible considerar tres formas en que el profesor recordado intentó, en el marco social de la práctica docente, interpelar al alumno hacia los contenidos de los programas de enseñanza: a través de antitextos, las comparaciones en un intento de cuidar de la vergüenza, que en este caso pudo en algún momento contribuir a que la alumna alcanzará el saber demandado por la profesora. Y la última forma de interpelación la encontramos con las preguntas iniciales que se constituyen en una huella mnémica potencial para elaborar preguntas que visibilicen diálogo y voluntad de saber, en algún otro momento de la vida. Incluso el error aquí fue huella mnémica que no necesariamente se clasificó como agradable o desagradable.

Ora forma de huella mnémica lo constituyeron el silencio y la escucha. Y, finalmente, la transferencia como concepto del psicoanálisis nos ayudó a una provisional clasificación de cuales tienen la posibilidad de ser aprovechadas en la relación docente alumno. Por ejemplo

las consideradas en el grupo de los recuerdos agradables que fueron mostradas hacia tres ámbitos: 1) El familiar, en este caso hacia la madre. 2) El de los amigos, como las figuras de consejo, apoyo para conducir la vida diaria. Y 3) la representación de la academia, los contenidos programáticos mismos, la construcción del conocimiento, hacia la figura del maestro. Estas transferencias tocan, como se observó, lo ontológico, axiológico y lo epistemológico: con ello la configuración de la dimensión estética de la práctica docente.

## Capítulo 4

### Memoria y práctica docente

En el capítulo uno nos preguntamos sobre cómo indagar la práctica docente sin considerar solamente las observaciones en el dándose, las teorías prescriptivas o el aparato normativo que apunta a la eficacia y efectividad. Luego entonces, se expusieron las coordenadas que orientaron la investigación a partir de otra mirada, la de las huellas mnémicas como afección que permiten elaborar recuerdos. Se apuntó hacia una perspectiva estética que se ayudó, también, de la selección de cinco obras artísticas.

Una vez que se apuntó hacia una perspectiva estética y con ayuda de obras artísticas, en el capítulo dos la discusión se orientó con las preguntas: ¿qué mira el hacedor, el artista, cuando mira a la escuela y al docente?, ¿cómo lo mira y para qué o por qué así? De tal suerte que la discusión posibilitó un análisis e interpretación sobre lo que visibiliza y actualiza, en su carácter de ocasionalidad, la obra de arte (teatro, cine y literatura). Se atendió al instante congelado, a ese instante de la existencia que se registra como huella mnémica, desde nuestro interés, la práctica docente, sin ser la anécdota de base de las obras artísticas seleccionadas. La referencia empírica construida con las obras artísticas nos llevó a pensar esa realidad visibilizada.

En el capítulo tres, enlazado con el anterior en tanto que posibilitó el trabajo de entrevistas con los docentes, y siendo la palabra, como parte del lenguaje, la huella mnémica que más prevaleció, nos condujo a preguntarnos sobre ¿cómo se configura la palabra en su doble carácter, como huella mnémica y como contenido para elaborar los recuerdos? Esta fue la pregunta que orientó el análisis e interpretación.

En el presente capítulo, cuatro y último, a partir de las discusiones entre Protágoras y Sócrates, a través de Platón, sobre la educación como práctica, y su problemática en cuanto a qué, cómo, quién y para qué se enseña, nos remite a la práctica docente en tanto técnica, *téchnē* y *areté*, y nos conduce, con algunas herramientas del psicoanálisis, a insistir en la discusión.

Las problemáticas ya planteadas de antaño, y en las que persistimos, nos llevan a preguntarnos ¿cómo la práctica docente, en sus constituyentes, se muestra, insiste y resiste ante la técnica, la *téchnē* y la *areté*? Estos constituyentes ¿cómo se desplazan en sus estatutos ontológicos y epistemológicos para devenir, también, estatutos axiológicos?

Las anteriores interrogantes estarán como marco del análisis e interpretación de los apartados que compone el capítulo. El orden de exposición obedece a la sistematización de la referencia empírica realizada con las entrevistas y en diálogo con lo visibilizado en las obras artísticas. Bajo esta lógica, en el primer apartado se analizará el cuerpo, que apareció como huella mnémica con mayor frecuencia. Aquí nos preguntamos ¿cómo se recuerda el cuerpo en el marco social de la práctica docente? ¿Cómo se configura entre la técnica, la *téchnē* y la *areté*, este cuerpo ya sea del alumno o del profesor?

En el segundo apartado nos preguntamos si la práctica docente es más técnica, *téchnē* o *areté*, ¿cómo se van configurando sus desplazamientos? y ¿cómo está o no presente la tradición como parte de la técnica? El tercer apartado, centrado en los materiales pensados para la enseñanza, y que la referencia empírica desbordó este supuesto que prevalece, nos llevó a preguntarnos: ¿en el marco social de la práctica docente sólo hay un tipo de materiales? De no ser así ¿cómo están configurados? Y ¿cómo juegan sus estatutos: ontológicos, epistémicos y axiológicos para distinguir los objetos de las cosas?

Otro de los constituyentes de la práctica docente es el espacio, de ahí que el último apartado del capítulo estará guiado por las preguntas: ¿cómo se configura el espacio de la práctica docente? y ¿cómo los lugares en la práctica docente pueden devenir espacios?

De esta manera, los apartados de este último capítulo contribuyen a la argumentación de la tesis de que la práctica docente tiene una dimensión estética que se configura a través de huellas mnémicas que permiten elaborar recuerdos y que las obras artísticas ayudan a visibilizar.

#### 4.1. Cuerpo<sup>305</sup> en entrecruzamientos: técnica, *téchnē* y *areté*

Uno de los constituyentes fundamentales de la práctica docente son los actores, los participantes activos: profesores, alumnos, padres de familia; y es su cuerpo, como unidad de análisis, que atendemos porque las huellas mnémicas/afecciones al respecto fueron las segundas en aparecer en la elaboración de los recuerdos. Ante esta unidad de análisis preguntamos ¿cómo se recuerda el cuerpo en el marco social de la práctica docente? ¿Cómo se configura entre la técnica, la *téchnē* y la *areté*, este cuerpo ya sea del alumno, del profesor o de alguno de los familiares?

En función de las preguntas que nos hacemos y de lo encontrado en la referencia empírica de las 8 entrevistas realizadas a los docentes y en diálogo con las obras ya citadas, más las que se han sumado, hemos organizado el análisis con base en tres ejes: 1) La materialidad o yo corporal. 2. La erótica entre la atracción y el rechazo. Y, 3. El cuerpo castigado.

La forma más inmediata de las huellas mnémicas es la percepción, lo que Butler, con base en algunos planteamientos de Maurice Merleau-Ponty, y con otros de Freud sobre el yo corporal<sup>306</sup>, llama materialidad del cuerpo. Los docentes entrevistados elaboraron recuerdos sobre la apariencia de sus profesores, de sí mismos, de sus compañeros y hasta de algunos de los familiares. Ésta fue una de las formas de pensar la materialidad o yo corporal. En esta forma los docentes recordaban de sus profesores, y también de sí, la apariencia, su anatomía: delgado, gordito, alto, chaparrito, piernuda, color de ojos y piel, así como cierta textura de ésta. Sobre la piel un docente de primaria recordó a una de sus profesoras de primaria: –era cacariza, también por eso me acuerdo”; o la docente de posgrado, también de una de sus profesoras de primaria dijo: –era una muñequita de esas de porcelana [...] un cutis muy bonito”.

---

<sup>305</sup> Esta unidad analítica, en una primera versión, la presenté en el XXX Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS) en San José de Costa Rica, en diciembre de 2015 con el nombre: *El cuerpo recordado en la escolarización de los docentes*.

<sup>306</sup> Cfr. Freud, Sigmund, “El yo y el ello” [1923] en *Obras completas*, vol. XIX, trad. del alemán de José Luis Etcheverry, comentarios y notas James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1984.

También en función de esta apariencia, los docentes entrevistados adjetivaron o se aproximaron a la edad: joven, “ya muy grande”, etc. Una forma más de percibir esa materialidad fue sobre qué se hacía con ese cuerpo: era deportista, le gustaba cantar, aproximarse a los alumnos, jalonear, insultar, golpear, castigar, fumar, ingerir bebidas alcohólicas, entre otras acciones. Y también, en ese qué se hacía con el cuerpo, está el gesto<sup>307</sup>; que pudo ser de cordialidad, atención, amabilidad, severidad, libidinoso, o de amonestar a través del grito. Una forma más fue qué se le ponía, o no, a ese cuerpo para mostrar elegancia, o verse “muy sexi”, porque hubo quien iba “muy destapada a la escuela”.

Éstas han sido las huellas mnémicas relevantes que en los recuerdos de los docentes entrevistados constituyeron la materialidad del cuerpo y que Butler plantea en términos históricos al decir:

—El cuerpo no es una identidad en sí o una materialidad meramente fáctica: el cuerpo es una materialidad que [...] lleva significado, y lo lleva de modo fundamentalmente dramático<sup>308</sup> [...] [es decir] una continua e incesante materialización de posibilidades [...] el propio cuerpo es un cuerpo que se hace [...] cada cual hace su cuerpo de manera diversa a la de sus contemporáneos y también, a la de sus antecesores y sucesores corporeizados. [...] Como materialidad intencionalmente organizada, el

---

<sup>307</sup> El gesto, como elaboración en colectivo, permite la comunicación inmediata por los códigos de significación que circulan en el grupo, y en términos del marco social de la práctica docente, es de relevancia en la relación profesor alumno. Sin que sea este marco el que utilizó Halbwachs, para su teoría de las emociones, de todas formas es pertinente para nuestro análisis. Cfr. Halbwachs, Maurice, “La expresión de las emociones y la sociedad”, trad. de Emilio Martínez, en *Anthropos*, No. 218, Barcelona, [1947], 2008, pp. 36-42.

<sup>308</sup> Butler desarrolla también la noción de actos performativos, de puesta en escena, nociones que le han traído críticas. En nuestro caso no suscribimos ni al performance, ni a la performatividad, la dramatización, la puesta en escena, en tanto “engañar”, ni como actos rituales para instaurar o fijar identidades. No es esa la intención de la ficción, desde nuestros planteamientos acompañados con Rancière sobre la ficcionalidad. La ficción es para hacer pensar lo real, re-presentarlo, mostrar otras posibilidades de realidad, es apertura. Y el arte, una forma de búsqueda de verdad, aunque sobre la re-presentación haya una serie de problemáticas que siguen en discusión.



cuerpo es siempre una encarnación de posibilidades a la vez condicionadas y circunscritas por la convención histórica [...] el cuerpo es una situación histórica.”<sup>309</sup>

Butler propone hablar en términos de materialización<sup>310</sup> y no de construcción para pensar al cuerpo, al sexo y al género. Y en este sentido tiene cierta similitud con el planteamiento del yo corporal de Freud porque hay una distinción, en ambos casos, de no instalarse en una postura biológica que naturalice, que fije al cuerpo, y que de alguna manera puede explicarse lo que, en términos de Freud, será la elección de objeto, objeto de placer, de preferencia sexual. Volveremos a esto más adelante.

La materialidad del cuerpo o yo corporal es lo primero que parece darse a nuestra percepción,<sup>311</sup> y nos ofrece un amplio espectro de análisis, sin embargo tomemos sólo lo anunciado en los ejes de nuestro interés. Y en este sentido, el segundo eje, sobre la erótica en tanto atracción o rechazo, apareció en la referencia empírica, de la que ya hemos hecho adelantos.

En apartados anteriores ya hemos señalado que la sexualidad en el caso de Freud no se reduce ni a la genitalidad ni a la reproducción, aunque en ellas se inscribe la llamada sexualidad normal. Hay una relación estrecha entre la sexualidad y la erótica, siguiendo a Freud la pensamos como las pulsaciones de vida, la libido, en oposición de las pulsaciones de muerte o thánatos. De igual manera ya señalamos la advertencia, también siguiendo a Freud, de estudiar una predisposición estructural que emerge en cualquier periodo de la vida: la sexualidad perversa, aquella que se sale de la sexualidad normal y de las convenciones morales, de una noción de cuerpo biológica, fija. Es posible pensar en dos

---

<sup>309</sup> Cfr. Butler, Judith, “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”, en Sue-Ellen Case (ed), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*, Johns Hopkins University Press, 1990, pp. 270-282, en <http://capacitacioncontinua sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/BUTLER-Actos-performativos-y-constituci%C3%B3n-del-g%C3%A9nero.pdf>, traducida por Marie Lourties, pp. 296-314. /pp. 299-300. Consulta: enero de 2015.

<sup>310</sup> “Yo propondría, en lugar de estas concepciones de construcción, un retorno a la noción de materia, no como sitio o superficie, sino como un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia.” Cfr. Butler, Judith, *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós, [1993], 2002, p. 28.

<sup>311</sup> Porque también están nuestras fantasías, que se entrecruzan, y entonces es un tanto difícil afirmar si sólo es lo que se da a los sentidos.

elementos más de integración entre la relación sexualidad y erótica, se trata de la seducción por el conocimiento y la de sometimiento, o mejor dicho, micro poder. Y que, de alguna forma, se mostraron en las huellas mnémicas de nuestra referencia empírica.

La docente de bachillerato se refirió, en varias ocasiones, a su profesora de filosofía y estética, también en el bachillerato, sobre su apariencia feliz, libre, y que les contaba que vivía con dos hombres su sexualidad en cuanto a la genitalidad, aunque faltando a la moral convencional de nuestra sociedad. Hay una erótica por parte de la docente que cuenta sobre su profesora, en términos de fantasías, pero también de seducción por el conocimiento. Aquí parece ser útil los planteamientos de Platón en el *Banquete*<sup>312</sup>, y que con Susana Bercovich analizamos, la relación amante amado, porque uno de ellos tiene *agalma*, es decir, algo valioso que nos interesa conocer. En el mismo sentido lo expresó Bruno Bert, en una entrevista cuando percibe que no es esta la relación que más predomine en la escuela:

—Yo a mis alumnos les recuerdo siempre dos frases. Una es que Miguel Ángel, pintor y escultor italiano, hablaba del júbilo de comprender y les decía que el elemento jubiloso es mucho más satisfactorio y mucho más deseable en un espacio donde prevalece la mediocridad. Y entonces, vincular nuestro proceso con un proceso de adquisición jubilosa de territorio, es uno de nuestros objetivos. El otro elemento es lo que dice la *Biblia*. Dice: Adán conoció a Eva, quiere decir que Adán tuvo relaciones sexuales con Eva. Es decir, que la sexualidad y la relación amorosa con el otro, es conocimiento. Y que debemos tomar al conocimiento como una relación jubilosa. Y si nosotros eso podemos trascenderlo de las palabras, para encontrar en nuestros actos cotidianos, en nuestro estudio, en cómo hacer ese estudio, en nuestra creación y preguntarnos qué significa creación, quiere decir que vamos a poder construirnos luminosamente. [...] Hay momentos en donde prevalece la opacidad [...]

La postura que asumimos es que sí prevalece la opacidad, al menos en dos sentidos, el primero en no declarar las expresiones manifiestas de la erótica, y el segundo, es que esta erótica no necesariamente se manifiesta en la ordenación del conocimiento disciplinar, académico de los contenidos curriculares, asunto del que ya hemos dado argumento en

---

<sup>312</sup> Cfr. Platón, “Banquete” en *Diálogos III: Fedón, Banquete y Fedro*, traducción, introducción y notas de este diálogo de C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó Iñigo, Madrid, Gredos, 1986.

<sup>313</sup> Cfr. Documento E7DEATM25112013, pp. 13-14. En el apartado 1.6.3 ya explicamos la peculiaridad de esta entrevista, y reiteramos que en el periodo de la entrevista era docente de la licenciatura en Teatro en el CENART.

apartados anteriores. Esta erótica, nos parece, está en la búsqueda plena de la pulsión de vida, de alguno de los dos que están en esa relación, aunque el otro la rechace.

Uno de los docentes de primaria, que en sus recuerdos hubo huellas mnémicas que tenían relación con contenidos disciplinares, en varios momentos elaboró recuerdos sobre el cuerpo de sus profesores con ciertas particularidades. Su profesor de vóleibol que le enseñó a hacer faciales, no tenía piernas, y lo recuerda con acoso hacia las alumnas, algunas de ellas aceptaban su proximidad. El profesor de educación artística en la secundaria, de este mismo docente de primaria, tenía una mano no desarrollada anatómicamente normal, y le decía que esto fue producto de haberse masturbado cuando era adolescente, y de haber hecho lo mismo en la escuela con una monja, en donde estuvo. Esta enunciación, también puede pensarse en términos eróticos.

Eleazar Alonso, quien ha hecho investigación al respecto, y ha encontrado algunos niveles de permisión de las manifestaciones eróticas, dice:

—Son varias las dimensiones del erotismo docente, una de ellas es el placer que siente el maestro en la relación con su objeto de conocimiento, en el que es indispensable estar frente al grupo, pues de otra manera no podría llevarse a cabo. Pasión que, al decir de algunos autores, experimentan el profesor al exponer ante sus alumnos los contenidos de su materia, en la que finalmente se encuentran las fases de la relación sexual, en la que vive intensamente y al final viene el desencanto, tal y como sucede en el orgasmo. Freud establece que el designio de ser felices que nos impone el principio del placer es irrealizable, más no por ello se deben —ni se puede— abandonar los esfuerzos por acercarse de cualquier modo a su realización”.<sup>314</sup>

Al planteamiento de Eleazar Alonso agregamos otras posibilidades. Estas pasiones de los profesores al exponer ante el grupo, en ocasiones constituyen huellas mnémicas que se acercan al eros platónico, la que le despertó al docente el deseo del saber de su profesor recordado. Y que al menos impactó en la aprobación, en las calificaciones y hasta en la elección de la carrera.

---

<sup>314</sup> Cfr. Alonso Sánchez, Eleazar, “El erotismo en las relaciones maestro-alumno”, en *Sin saberes*, No.5, dic.-febr. 1995-1996, México, p. 5.

Sin embargo, hay también un deseo por el cuerpo<sup>315</sup> que es rechazado por el otro. Hubo docentes que recordaron la mirada lasciva de su profesor, y en este sentido no fue agradable, también el cuerpo del profesor que llegaba con aliento alcohólico o fumaba mucho en el salón durante la clase. En uno de los casos de la mirada lasciva, no sólo se quedó en ello, se convirtió en acoso que provocó reprobación del examen en dos ocasiones. En este caso estamos hablando del ejercicio de un micro poder, que también está presente en la práctica docente, y que es el cuerpo en el que se presenta como superficie en la que se ejerce.

El cuerpo como superficie<sup>316</sup> en la que se ejerce un micro poder introduce el tercer eje: el cuerpo castigado. Algunos de los docentes entrevistados trataron esta parte sin dar detalles: –en la primaria los maestros acostumbran castigar severamente”. Mientras que hubo quien relató detalles que ayudan al análisis.

El docente de la licenciatura en Danza Folklórica Mexicana, que se entrevistó, contó que en segundo de primaria tenía una profesora muy neurótica, gritaba y trataba muy mal a su propia madre, de edad bastante avanzada. Esto lo hacía frente a los niños del grupo. La madre de la profesora le llevaba de comer, y ésta, si no le gustaba, casi le tiraba la comida en el cuerpo. Un día esta profesora mandó llamar a la madre del docente entrevistado, para expresarle sus preocupaciones: «este niño es muy débil y tengo miedo de cómo se pueda desenvolver en el futuro». Ambas acordaron que este niño débil tomara clases de fútbol. Un día, el profesor de fútbol le pidió correr y este niño cayó en una rampa de tezontle, quedando raspado y adolorido de su cuerpo. Solicitó al profesor que le permitiera lavarse y el profesor le contestó que se aguantara como los hombrecitos, si no, lo castigaría. El niño

---

<sup>315</sup> En la película de Woody Allen, *Días de radio*, hay una escena donde unos niños muestran una mirada de deseo ante el cuerpo de la maestra que ha llegado esa mañana para sustituir a la titular. En este caso el cineasta muestra cierta complacencia de deseos. Cfr. Woody, Allen, dir., *Días de radio*, película, U.S.A. 1987.

<sup>316</sup> Es pertinente anotar ahora como plantea Freud el yo corporal: “El yo es sobre todo una esencia-cuerpo; no es sólo una esencia-superficie, sino, él mismo, la proyección de una superficie. Si uno le busca una analogía anatómica, lo mejor es identificarlo con el «homúnculo del encéfalo» de los anatomistas, que está cabeza abajo en la corteza cerebral, extiende hacia arriba los talones, mira hacia atrás y, según es bien sabido, tiene a la izquierda la zona del lenguaje. [...] Es como si de este modo nos fuera demostrado {demonstriert} lo que antes dijimos del yo consciente, a saber, que es sobre todo un yo-cuerpo.” Cfr. Freud, Sigmund, “El yo y el ello” [1923] en *Obras completas*, vol. XIX, trad. del alemán de José Luis Etcheverry, comentarios y notas James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1984, pp. 27-29.

estuvo varias horas hincado bajo los rayos del sol, dice que aguantó su coraje. El docente cuenta que regresó a su casa, lloró y le contó a su mamá lo ocurrido, quien ya no lo mandó a tal clase y se olvidaron del asunto. Cuando este docente estudia la secundaria, comenta que en esa época él ya era obeso y se dedicaba a estudiar, lo que provocaba la burla de sus compañeros. Cuando ingresa al bachillerato tiene la oportunidad de entrar a un ballet y hacer una gira por Europa. El cambio de alimentación y estas actividades provocaron que, a su regreso, su cuerpo volviera a ser delgado, como en la primaria. Después relata sus recuerdos de cuando estudia la carrera de Danza en el INBA y cómo logra la relación en varios ámbitos de su vida, hasta en el privado, con uno de sus maestros de la carrera. El docente no se asume como homosexual, pero en sus palabras hay algunos indicios de ello.

Los recuerdos de este docente con respecto a su cuerpo nos llevan a ciertas consideraciones. Observamos el papel de la escuela y la familia para determinar que su cuerpo “débil” e incierto para el futuro, requería entrenarse en el fútbol. Esta decisión sumó otras consecuencias: aguantar el dolor de una caída, sin lavar heridas y exponer su cuerpo al sol, porque es hombrecito.

Butler se ha preguntado si el sexo es anterior al género, y si éste es la significación social que asume el sexo dentro de una cultura dada. En términos de materialización, se repiten prácticas que al sedimentarse hacen estas identificaciones. Sin embargo, las identificaciones también pueden relacionarse, en alguna parte de ellas, con la transferencia y la forma en que el sujeto resuelva lo que Freud llamó el complejo de Edipo. No tenemos mayores elementos para aseverar la homosexualidad del docente entrevistado, sin embargo, sí podemos decir que parece que la elección de objeto, objeto en términos de lo sexual siguiendo a Freud, en el docente entrevistado, tiene que ver con formas de transferencia en donde el *ello* freudiano, en cualquier momento de la vida, se está integrando al *yo corporal*.

Es innegable, a partir de lo relatado por el docente, que hay formas de castigo hacia el cuerpo sobre lo que los profesores recordados pensaban debe ser el cuerpo de un hombrecito. Se entrecruzan una técnica, en tanto lo que el fútbol, como deporte, puede

contribuir al cuerpo de quien lo practica. Sin embargo hay una opacidad en cierta tendencia a la *areté*, en cuanto a que es para el cuerpo de los hombres.

Posteriormente, cuando este docente estuvo en secundaria, dice que fue obeso, y cuenta que su profesor de Educación física no lo regañaba por ello, y lo consideró para participar, con su cuerpo, en una pirámide gimnástica en uno de los desfiles escolares. Hay aquí otra práctica docente en términos de técnica para con el cuerpo, con otras posibilidades de *areté*, y se suma una forma de *téchnē*. Ésta entendida como ese reparto, distribución, administración, aquí, de los cuerpos, que tiene, como lo pensaron los griegos, implicaciones políticas. Y que hasta donde hemos expuesto está en una estrecha relación con dos instituciones básicas en la vida de los sujetos: la familia y la escuela.

Entonces, a nuestra pregunta, ¿cómo se configuran estos cuerpos, como huellas mnémicas, en el marco social de la práctica docente en términos de técnica, *téchnē* o *areté*? Sostenemos que hay entrecruzamientos pese a que hay momentos en que parece prevalecer alguna de ellas en función de las coordenadas en las que figure algún integrante de la familia, de los compañeros, incluso de los amigos.

Sin embargo, cuando el docente entrevistado no elaboró recuerdos, por ejemplo, sobre el cuerpo castigado o evadió al cuerpo sexuado, a la erótica, consideramos sedimenta una moral que dificulta desestabilizar lo político, y con ello analizar en estos mismos términos a la práctica docente: como técnica, *téchnē* y *areté*, aunque con ello no pueda negarse que de forma potencial están ahí, como elemento fundamental en la dimensión estética de la práctica docente. Y como ya hemos analizado, si en algunas partes de las entrevistas no se habló abiertamente de ello, las obras artísticas analizadas, no admitieron concesiones al respecto.

Ahora, en el siguiente apartado, regresaremos al análisis más puntual, de cómo se ha venido pensando la práctica docente en términos de técnica, *téchnē* y *areté* a partir de esta unidad analítica que apareció en la elaboración de los recuerdos de los docentes entrevistados.

#### 4.2. Práctica de la práctica: entre técnica, *téchnē* y *areté*

En este apartado centramos la atención en la práctica docente elaborada como recuerdo a partir del corpus empírico de las 8 entrevistas que se realizaron en esta investigación. En la aproximación estadística apareció en tercer lugar, frente a la palabra y al cuerpo/sexualidad. Insistimos en la articulación que presentó lo dicho por los docentes, y la provisional separación que realizamos para focalizar el análisis, la interpretación y el planteamiento de nuestra problematización.

Pensar la dimensión estética de la práctica docente visibilizada a través de algunas obras artísticas y elaborada como recuerdo en las entrevistas mencionadas, nos lleva a preguntarnos ¿cómo están configurados los constituyentes de la práctica docente en la elaboración como recuerdo? ¿Hasta dónde estos constituyentes se muestran y se actualizan en términos de técnica, *téchnē* o *areté*? ¿Cómo pensar en términos de tradición a sus constituyentes?

La organización expositiva tiene el siguiente orden. La utilidad de demarcar la noción de práctica docente, en singular y no en plural, y en relación con algunas investigaciones que sobre ella se encontraron. La configuración provisional de los constituyentes elaborados como recuerdos con respecto a las prácticas dichas por los docentes entrevistados y comparados con las semejanzas que en las obras artísticas, del capítulo dos, también se encuentran y otras que se sumaron a dichas referencias de base. Finalmente plantearemos algunos elementos ejes para esta perspectiva de problematización sobre la práctica docente.

La práctica docente se ha convertido en un campo de problematización, y en tanto tal deviene singularidad para demarcarse de otros campos. Su pluralidad está al interior, sin embargo no deja de considerar singularidades, no como suma, sino como articulación, ésta, en el caso de la investigación que nos ocupa, nos permite el análisis y la interpretación a partir de los desplazamientos de horizonte que la misma lógica admite. Trabajar con la noción de práctica docente en singular, como campo de antaño problemático, con un objeto

de estudio acotado, es pertinente para introducir el carácter multidimensional de ésta y no ignorar las implicaciones que cualquier dimensión tiene para su lectura.

Con las herramientas de la *paideia*, básicamente con los sofistas entre su técnica, su *téchnē* y *areté*, ya encontramos huellas de las primeras distinciones y problematizaciones sobre la práctica en tanto educación: práctica educativa, y de ahí y con ello, práctica docente. De igual manera, los debates al interior del psicoanálisis sobre la práctica analítica y su relación con la formación y con otros campos como la pedagogía. Hasta aquí, es posible sospechar que hay simultaneidad y sucesión en los debates, así como interrupción, discontinuidad, aunque la apariencia nos lleve a ver anacronismos por los campos disciplinarios convocados.

Lo simultáneo y lo sucesivo, en el terreno de la práctica, en ese dándose, complejizan, entre otras cosas, una triple operación: cómo fotografiar los movimientos en lo uno y lo otro; cómo identificar los elementos que se ponen en juego en lo uno y en lo otro; cómo distinguir en lo uno y con lo otro la eficacia en términos de lo progresivo,<sup>317</sup> a pesar de que ésta última operación no sea el propósito de nuestra investigación. Nos interesa pensar en términos de afectividad y efectividad en tanto la identificación de las recurrencias de lo sensible, del carácter doble del sentido. A partir de ello podemos plantear en esta pluri/multidimensionalidad, a la estética, como una dimensión que también permite, en términos de complementariedad, mirar parte de las otras dimensiones que seguramente ya se han investigado.

---

<sup>317</sup> Aludimos a esta palabra en el sentido de la exigencia sobre la eficiencia y eficacia, en términos de mejoría hacia el trabajo del docente. Laurent Talbot (2012) publica un artículo (“Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives”) en donde sintetiza los elementos de unas investigaciones centradas en poner de relieve las características de las prácticas docentes eficaces. Dichas características, dice, simplifican, aligeran una realidad altamente compleja debida a los fenómenos de contextualización. Cfr. *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 no.18|2012. URL:<http://questionsvives.revues.org/1234>;DOI: 10.4000/questionsvives.1234. Consulta: marzo de 2015. El informe de investigación que presenta un equipo de la Universidad de Bruselas es precavido en sus resultados a pesar de que la investigación estuvo centrada en el éxito escolar en contextos de alumnos desfavorecidos. Cfr. Coche, Frédéric; Kahn, Sabine; Robin, Françoise; Rey, Bernard et Genot, Pascale. *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*. Rapport de la deuxième année, Août 2006, Université Libre de Bruxelles, 196 pp. En <http://www.ulb.ac.be/facs/sse/img/pratiques.pdf>, Consulta: mayo de 2015.



Y en el tenor de lo ya investigado sobre la práctica docente, es de relevancia citar, por ejemplo, a Marcel, Orly, Rothier-Bautzer y Sonntag (2002) quienes se interesan por analizar elementos de lo que consideran los dispositivos<sup>318</sup> de análisis de las prácticas en la investigación que se ha realizado, principalmente, en el área francófona, aunque incluyen la anglosajona. Estos autores han observado que dichos dispositivos de investigación se encuentran y distinguen por: las finalidades<sup>319</sup>, los paradigmas teóricos de referencia<sup>320</sup>, los objetos privilegiados<sup>321</sup> y los tratamientos metodológicos.<sup>322</sup> Quizá lo que señalan nos

---

<sup>318</sup> Ver Anexo No. 3: Grille d'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques.

<sup>319</sup> Al respecto citan a Marguerite Altet (Observatorio de las prácticas docentes, por sus siglas OPEN) (1996) quien: «souligne deux fonctions de l'analyse des pratiques: une fonction opératoire qui vise une plus grande maîtrise et efficacité de l'intervention pédagogique et une fonction théorique de production de savoirs sur les processus et leur fonctionnement qui devrait déboucher sur un modèle d'intelligibilité des pratiques observées. Une troisième fonction traverse ces deux premières et concerne la formation des praticiens.» p. 137, en Marcel, Jean-François; Olry, Paul; Rothier-Bautzer, Éliane et Sonntang, Michel, "Les pratiques comme objet d'analyse", en *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars 2002, pp. 135-170, en [http://www.persee.fr/issue/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1](http://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_2002_num_138_1) Consulta: mayo de 2015. La investigación de Liliana Tarazona (2015) con profesores estudiantes colombianos está en la línea de la profesionalización de la práctica docente. A partir de un programa de posgrado diseñan una propuesta de intervención didáctica, y al "aplicarla" analizan los factores que obstaculizan instrumentar la planeación de la misma. Cfr. Tarazona Vargas, Liliana. "La práctica docente en la formación de profesores en servicio" Ponencia, en Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México, 2015.

<sup>320</sup> Las investigaciones de Philippe Chaussecourte (2014) nos recuerdan la relación de psicoanálisis y pedagogía que desde la década de los 80s del siglo XX, Filloux, entre otros, ya había planteado. Y dos de las nociones fundamentales del psicoanálisis, la transferencia y la contratransferencia elaboradas teóricamente a partir de la relación analista-paciente, se traen para la observación de las prácticas docentes, y de la investigación en este campo. Cfr. Chaussecourte, Philippe. "Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes", en *Recherches en Éducation*, N°19 - Juin 2014, pp. 63-81, en <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article175> Consulta: mayo de 2015. Una investigación centrada en el campo de la formación de psicoterapeutas es la de Julio Velázquez (2001) en donde se subraya el carácter instrumental clínico e instrumental didáctico de la contratransferencia. Cfr. Velázquez Ruíz, Julio, *La contratransferencia. Análisis de una propuesta didáctica*. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, DIE/Cinvestav/IPN, México, 2001.

<sup>321</sup> Uno de los objetos privilegiados son las interacciones y las conversaciones en el aula. Los trabajos de Isabelle Vinatier (2007, 2015) sobre la articulación del análisis de las prácticas, la formación docente y la investigación sobre las mismas, están en esta línea. Cfr. Vinatier, Isabelle. "La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste", *Recherche et formation* [En ligne], 56 | 2007, mis en ligne le 06 octobre 2011, URL: <http://rechercheformation.revues.org/860>. Consulta: mayo de 2015. Y "Análisis de las interacciones escolares y formación de docentes." Conferencia magistral, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México, 19 de noviembre de 2015. A este objeto y con semejantes fundamentos teóricos se piensan también las posibilidades de que los docentes en servicio problematicen su práctica, para allá apuntan las investigaciones de Bertha Fortoul y Cecilia Fierro (2015). Cfr. Fortoul Ollivier, María Bertha y Fierro Evans, María Cecilia, "Un modelo interaccionista de análisis de prácticas para la formación de docentes", Ponencia, en Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México, 2015. Y una importante distinción entre intersubjetividad e interacción, también en este objeto de estudio, la plantean Antonio Gutiérrez y Raquel Alvarado (2009), cfr. Gutiérrez Soria, Luis Antonio y Alvarado Gutiérrez, Luz Raquel. "El análisis de la intersubjetividad en la práctica docente de formación de profesores", en Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, 2009, en

distingue en que nuestra aproximación a la problemática está centrada en el recuerdo como elaboración en función de las huellas/instantes congelados, que la práctica docente de sus profesores dejó en los docentes entrevistados, por un lado. Y por el otro, la re-presentación que algunos creadores en campos como el cine, la literatura y el teatro, realizan de la práctica, sin ser su objetivo pero que muestra recurrencias que dan qué pensar sobre la efectividad y afectividad no sólo en términos de progresión, sino también de tradición.

A partir del corpus empírico de las 8 entrevistas realizadas a docentes en servicio sobre lo que recordaban de sus profesores, es posible aproximarnos a una provisional configuración de los constituyentes de la práctica docente.

- El movimiento con y sin desplazamiento.
- Los involucrados y sus implicaciones.
- El método
- Los contenidos

A pesar de que en el último apartado centraremos el análisis en el espacio/lugar, es importante introducir que hubo huellas mnémicas que privilegian el movimiento al menos en dos sentidos. El primero tiene que ver con los recuerdos de los lugares fuera del salón de clase, base del trabajo del profesor desde preescolar hasta posgrado. Estos lugares van desde otro salón, por ejemplo el de juegos en preescolar y el de danza en primaria; otros lugares dentro de la escuela como la zona de la alberquita o de los lavaderos en preescolar, el laboratorio en la licenciatura y el posgrado, hasta los lugares fuera de la escuela como ir

---

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm> Consulta: mayo de 2015.

<sup>322</sup> Desde lo metodológico, la investigación de Jean-François Marcel (2014) a partir de la noción de relato de Paul Ricœur, propone organizar en cinco etapas el estudio de las prácticas docentes. Cfr. Marcel, Jean-François. "Les pratiques enseignantes mises en récit". En *Recherches en Éducation*, N°19 - Juin 2014. Pp. 82-95. En <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article175> Consulta: mayo de 2015. También la investigación de Philippe Maubant (2007) está en este plano, sin embargo, en este caso problematiza las dificultades de las metodologías de investigación de las prácticas docentes para aportar elementos para una teoría de la práctica docente. Para ello propone plantear principios organizadores de la práctica, independientemente de la profesión que se trate. Cfr. Maubant, Philippe. "L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche", *Formation et Profession*, Février 2007, Vol. 13, N.2, pp. 17-21. Bulletin, CRIFPE. En <http://formation-profession.org>, Consulta: mayo 2015.

a bibliotecas, haber ido a cantar en un concurso en el Palacio de Bellas Artes; así como participar en festivales. También se recordó que se fue a otra Escuela Normal, la de San Felipe del Progreso, que se hacían excursiones, o que alguno de los profesores asistía<sup>323</sup> a alguna fiesta organizada por los alumnos, ya sea en el bachillerato, la licenciatura o en el posgrado. Esta forma de movimiento sí implicó desplazamiento.

La segunda forma de movimiento, como huella mnémica, tiene que ver con las clases de los profesores que eran dinámicas, a decir de los docentes entrevistados. Se trata de profesores que les hacían trabajar en equipo, que los hacían competir, que los incluían en ejercicios de incorporar su palabra al asunto que se estaba tratando. Aquí se leen formas de desplazamiento tanto del cuerpo en el salón de clase, como de la palabra de quienes estaban ahí. Mientras que el recuerdo de aquel profesor que desde su escritorio explicaba, preguntaba o dictaba la clase, parece no implicar desplazamiento físico del cuerpo, ni del profesor ni de los alumnos, y ello repercute en que se perciba falta de dinamismo, también en las ideas.

Con respecto a los involucrados y sus implicaciones, aparecen como huellas mnémicas otros que se suman a la práctica docente: padres de familia, sobre todo la mamá, los compañeros como grupo anónimo, ya que difícilmente se aludió alguno de sus nombres, así como la imagen de una de las madres de una de las profesoras recordada. También aparece un tipo de profesor que ayuda a determinados contenidos, como en el caso de un pianista. Estos involucrados, invocados, a decir de Elizondo, son parte de lo que ayuda a la elaboración del recuerdo, la memoria colectiva en su marco social, siguiendo a Halbwachs. Y nos parece que además de tener esa doble implicación, en tanto ayuda para el recuerdo, también son huella mnémica de efectividad y afectividad, como constituyentes de la práctica docente. Ya en el apartado sobre el cuerpo centramos la atención en el análisis.

El método, uno de los elementos centrales de la dimensión didáctica de la práctica docente, es uno de los constituyentes de relevancia, de gran discusión. Y como está articulado con

---

<sup>323</sup> En alguno de los fragmentos de la escena de la película *La revolución de los alcatraces*, ya analizada en el apartado 2.2 del capítulo dos, se recuerda al profesor que se desplaza hacia la casa de la pequeña alumna para avisar que no habrá clases.

los otros ya señalados y con el siguiente, es difícil aludir a él sin pensar en esos otros. Aquí se puede analizar el método para actividades que tienen que ver con la técnica, con contenidos llamados disciplinares, se incluye la evaluación. También está el método para actividades muy cercanas a la *epiméleia*, o el cuidado de sí. Y uno más, que no necesariamente está tan lejano de los otros, es el que se refiere a la moral, próximo a la *areté* y expuesto a debates intensos con algunas posturas psicoanalíticas. Una relación más, será la del método con los materiales para la enseñanza, a la que dedicaremos el apartado 4.3 de este capítulo.

En el método relacionado con la técnica en tanto contenidos disciplinares, se recuerdan actividades como el copiado de ejercicios; el dictado centrado en el maestro (en licenciatura); repetición de frases<sup>324</sup>; solicitar hacer una investigación; resolver divisiones en el pizarrón; solicitar leer mucho fuera de la clase; leer en voz alta en la clase; solicitar exposición de tema al alumno en cualquier clase; y, basarse en el examen del alumno con más aciertos para calificar el resto de los exámenes. Las actividades próximas a la *epiméleia*, nos parece tienden más hacia las deportivas y las artísticas. Al respecto se recuerda cómo el profesor de educación física, para uno de los desfiles, realiza una pirámide con todo el grupo, y el docente que se recuerda en esa época (la secundaria) con obesidad, piensa que no va a ser incluido en la actividad, y sí es incluido. Otra actividad de este corte son las llamadas faciales en voleibol. El docente recuerda a su profesor en bachillerato, sin pies, y así, haciendo faciales en voleibol, le reconoce esta habilidad, y a partir de estas muestras de su profesor, estará ejercitando esta habilidad hasta ser, en la fecha de la entrevista, el entrenador de niños y adolescentes con reconocimiento estatal. Y, sin ser de menor importancia, están las alusiones al canto y al baile, como parte de las actividades que realizaban, sobre todo en la primaria y después a nivel profesional, la danza, en el caso de uno de los docentes entrevistados.

---

<sup>324</sup> En el caso de este constituyente, también observado en las obras artísticas ya analizadas, recordemos la crítica que hará Óscar, el profesor joven, sobre la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. Cfr. David Desola, *La charca inútil*, mimeo, s/f, pp. 26-27 y el apartado 3.3 del capítulo tres. Es pertinente comentar que posiblemente este tipo de críticas han llevado a que por algunos periodos disminuya o desaparezca la enseñanza de la gramática, en el caso de la educación básica en México, y que esto repercute en la enseñanza de una lengua extranjera, discusión que escapa a esta investigación.

Y en la parte de las actividades más próximas a la moral, a la *areté*, están los castigos<sup>325</sup> como pretensiones de corregir, advertir o sustituir, tareas o conductas. En la primaria, la fila india que se refiere a que una persona pasa en medio de dos filas, también de personas, para que le peguen en la cabeza o algunas otras partes del cuerpo. Esta actividad se recordó relacionada con quienes llegaban tarde a la clase o no llevaban la tarea. En la secundaria, un orientador recordado acostumbraba quitar las mochilas a los alumnos. Y en la licenciatura se solicitó asistir a varias bibliotecas si no se compraba un libro determinado.

El último de los constituyentes recordados en esta parte es el del contenido. Y reiteramos que las huellas mnémicas al respecto tienden más hacia la *epiméleia* en tanto el cuidado de sí. Se recuerda que algún profesor ya en la secundaria, ya en el bachillerato, incluso en la licenciatura, daba consejos sobre algunas formas de vida (alejarse de los vicios, por ejemplo la drogadicción; trabajar ahora para obtener beneficios después) e incluso sobre el empleo en el futuro<sup>326</sup> (cómo ir al trabajo, cómo tratar a las personas).

Esta configuración de los constituyentes de la práctica docente, en tanto huellas mnémicas, que encontramos en las entrevistas y su representación en las obras artísticas, nos permiten anotar al menos cinco ejes de discusión sobre la educación como práctica, práctica educativa, y de nuestra especificidad, la práctica docente en su dimensión estética.

- a) Las huellas mnémicas en tanto su afectividad y efectividad tienen estrecha relación con la tradición.
- b) Parece que hay una tendencia más hacia la *epiméleia*, aunque se insista en la técnica.

---

<sup>325</sup> Desde una perspectiva psicoanalítica, concretamente, si seguimos los planteamientos de Ferenczi, los castigos, si logran la represión de las conductas, contribuirán a aumentar el número de neuróticos en la sociedad. Quizá en términos más de una hermenéutica del diálogo, convenga elaborar una moral que lleve al sujeto, a lo que el mismo Ferenczi empieza a apuntar por otros caminos, a una pedagogía que le permita la comprensión y estar advertido de los riesgos del autoengaño.

<sup>326</sup> Recordemos como en *La charca inútil*, Óscar le dice a su profesor Hierofante que por él se hizo maestro. El texto, en la postura que deja ver el autor, David Desola, nos muestra cómo ese viejo profesor influyó para que regresara, al menos por un corto tiempo, a la docencia. Es importante distinguir que el dramaturgo no lo representa en términos de consejo, como parte de una perspectiva moral, sino de elección del sujeto, en tanto los márgenes que puede tener para ello.

- c) Se esboza la tensión entre una técnica mediada por contenidos/teoría y la posibilidad de la “replica” de esta técnica o la elaboración de una nueva.
- d) Parece que aunque haya una aproximación hacia la *epiméleia*, ésta no presenta una relación tan evidente con la *téchnē*, aunque hay cierta latencia.
- e) Se esbozan lazos tenues entre una *epiméleia*, una tendencia moral o cierta vigilancia sobre el autoengaño.

La tradición, ha escrito Gadamer, es esencialmente conservación, pero también un acto de razón ligado a cambios históricos y con un fundamento de validez.<sup>327</sup> En esta investigación es posible esbozar que en función de huellas mnémicas afectivas y efectivas y con ayuda de un marco social, se elaboran recuerdos, e interviene la razón. Interesa, en cierta medida, sostener ese carácter efectivo/afectivo para hablar de esos constituyentes de la práctica docente que perviven, aunque se muevan en su configuración, como lo hemos señalado en los capítulos y apartados anteriores. Siguen teniendo autoridad y validez las copias, solicitar leer en voz alta, solicitar al alumno pasar al pizarrón a ejercitarse en la aritmética, etc. La serie de actividades que forman el método de enseñanza de contenidos, que ante la emergencia de discursos de innovación se adjetivan de tradicionalistas, están presentes bajo esta noción de efectividad, en tanto que se configuran de tal suerte que parecen no distinguirse de entre métodos de la innovación de la enseñanza. ¿Cuáles serán estos últimos que parecen no hacer huella mnémica?

Es posible que estos métodos de la innovación de la enseñanza estén relacionados con las teorías que bajo ciertas condiciones posibilitan una técnica y bajo otras no. Esta parte del método relacionado con la técnica y con los contenidos disciplinares, como huella mnémica que se encontró, presenta al menos como problemas la falta de escucha del profesor hacia los alumnos.<sup>328</sup>

---

<sup>327</sup> Cfr. *Verdad y Método*, pp. 348-349.

<sup>328</sup> Un posible ejemplo es cuando uno de los docentes de primaria recuerda a una de sus profesoras de la Licenciatura en Educación y dice: “[...] era la maestra de matemáticas [sic] porque nos decía bajo la teoría de fulana, bajo la teoría de zutana vayan, planeen y vayan a dar clase [sic]. Y necesitamos que pasen conmigo para autorizar. Pero algo que yo le reclamaba mucho a las maestras: ‘por qué no trae maestras de grupo para que vengan a decir qué debemos de trabajar dentro de un aula, proyectos pedagógicos y cómo se aplican [sic]’. ‘Ah, sí, en otro momento’. Jamás llegó ese momento. Jamás se dio la oportunidad. Con políticas ideológicas absurdas, de qué te sirvió el constructivismo, las teorías de Piaget, como deben ser a lo

La distinción que Protágoras, el sofista, hace de sí, con respecto a los otros sofistas y en diálogo con Sócrates sobre lo que él enseña, a administrar a su familia, porque de ser así podrá ser buen ciudadano, y las implicaciones que en ello encuentra Sócrates. Los otros sofistas enseñan aritmética, geometría, retórica, la técnica para un tipo de conocimiento que permita devenir tecnología. Bien hace Sócrates en colocar en otro registro esta enseñanza que ofrece Protágoras, en la *téchnē*. Tal distinción provee un campo problemático que nos sigue en las discusiones en la relación de lo político y la política. Y que incluyen la *areté* de los griegos, la virtud, la moral, a considerar en esa administración de la familia, en que según Protágoras, también permite ser ciudadano, administrar la ciudad, si es que se aprende. Pero, actualizando a Sócrates en Platón, ¿eso se puede enseñar?, ¿quién lo enseña? y ¿cómo se enseña? Tal parece que es, ante todo, a través de la memoria, de la reconstrucción/búsqueda de las huellas mnémicas que nos han afectado. He ahí el papel de los marcos sociales y memorias colectivas para elaborar nuestros recuerdos. Esta *téchnē* en tensión con la *areté*, son partes de esta dimensión estética. Y dan señales de ello las huellas mnémicas sistematizadas en esta investigación, más próximas hacia una *epiméleia*, como parte de esa *téchnē*. Paralela a estas exigencias que también están en la escolarización, se encuentra la técnica con las actividades para la enseñanza de contenidos programáticos, aunque éstas hicieron huella mnémica en menor medida.

Mirar las relaciones entre la *téchnē*, *epiméleia*, *areté*, moral, técnica en cuanto a las preguntas socráticas y su actualización, son problemáticas al interior de la práctica docente. Hay un reconocimiento, cuando se elabora el recuerdo por parte de los docentes entrevistados, que quizá era necesario corregir una conducta, en tanto una moral acordada, llegar a tiempo a la clase, o en cuanto al cuidado de sí, peinarse, llegar limpio, y corregir con palabras adecuadas que no lastimaran al niño. Si este contenido de huella mnémica queda así, y para una siguiente práctica, la del docente entrevistado, no pasa por un ejercicio de razón en una nueva situación donde se requiere corregir conductas semejantes, quizá valga el término de tradicionalismo.

---

mejor las teorías de Freud, las teorías de Freinet. Las teorías eran tan aburridas. Nadie le encontraba la idea. Y nos apersonábamos todos para pasar sus exámenes [...]” Cfr. E6DPRIM22112013, p. 21.

Además, si el alumno, en un acto de confesión, dice al profesor que no puede comprar el libro que solicita por las condiciones económicas que vive, y el profesor en respuesta le solicita visitar varias bibliotecas, planteado y aún más, recordado así, parece que ir a la biblioteca es un castigo por no adquirir el libro solicitado con esa premura. Un ejemplo más, si el alumno reclama al profesor, quien le ha quitado la mochila como castigo por una falta sobre una conducta acordada, y al devolverla, el alumno no encuentra su cartera y la reclama al profesor y éste no da respuesta satisfactoria, todo ello puede contribuir en lo que ya señalaba Ferenczi, una represión de conductas que lleven al sujeto a ocultarse de sí.<sup>329</sup> Se trata entonces de pensar en las posibilidades de una ética que le permita al sujeto, también en el marco social de la práctica docente, ejercicios de atención, de escucha, de exploración de sí, y no de represión que profundicen el autoengaño.

Pasemos ahora en el siguiente apartado a otro de los constituyentes de la práctica docente: los materiales para la enseñanza.

### **4.3. Objetos y cosas en la práctica docente: sus estatutos**

Las tres obras de teatro y las dos cinematográficas, así como las entrevistas, que se utilizaron para la elaboración del corpus empírico, mostraron a los objetos y a las cosas como parte de las huellas mnémicas/afecciones, con las que los docentes entrevistados elaboraron recuerdos en el marco social de la práctica docente. El análisis e interpretación de los objetos y las cosas obedece a que en la escolarización se incluyen una serie de materiales que los profesores llevan al salón de clase para conducir la enseñanza, ya sea como técnica, *téchnē* o *areté*. El corpus empírico elaborado para esta unidad analítica desbordó esta intención, y generó tres interrogantes para su reflexión: ¿estos materiales tienen el mismo estatuto?, ¿cómo se van configurando sus estatutos? y ¿qué implicaciones tienen estos estatutos en el marco social de la práctica docente?

---

<sup>329</sup>Cfr. Sándor Ferenczi, "Psicoanálisis y Pedagogía", Conferencia pronunciada en el Congreso de Psicoanálisis de Salzburgo en 1908, en *Obras Completas*, Psicoanálisis, Tomo I, Madrid, Espasa-Calpe, 1981. En <https://es.scribd.com/doc/119250318/Obras-Completas-Sandor-Ferenczi>. Consulta: julio 2016. Y también el apartado 1.5.1 del capítulo uno.



En este sentido el presente apartado tiene dos propósitos. El primero es reflexionar sobre cómo los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje que se utilizan en el marco social de la práctica docente, se desplazan entre los estatutos ontológico y epistémico, y posibilitan uno de carácter axiológico que es el que puede acompañar al sujeto y aparece en una suerte de intermitencia a lo largo de la vida. El segundo propósito es mostrar cómo tales materiales para la enseñanza y para el aprendizaje, pasan por otras áreas de constitución del sujeto, en términos relacionales. Ambos propósitos posibilitarán pensar las implicaciones de la práctica docente en tanto técnica, *téchnē* o *areté*.

Los propósitos señalados para este apartado permiten considerar en el análisis e interpretación: 1. Los objetos/cosas para la enseñanza del profesor. 2. Los objetos/cosas para el aprendizaje del alumno. 3. Los objetos/cosas personales del profesor. 4. Los objetos/cosas personales del alumno. Es necesario advertir que este señalamiento no significa separación entre objetos/cosas ni sujetos (profesores/alumnos), ya que mostraron relación en varias direcciones. De igual manera se fueron presentando de forma indistinta, aunque con cierta especificidad en algunos casos, en los niveles de escolarización, es decir, desde preescolar hasta posgrado.

En el apartado 2.5 del capítulo 2, ya planteamos la relación de los objetos/cosas en el marco social de la práctica docente. En dicho apartado utilizamos como herramienta de intelección las nociones de cosa y objeto de Heidegger, que volveremos a aprovechar. También incorporaremos la noción de objeto perdido/relación de objeto, a partir de Freud; y de Lacan la relación de objeto en tanto sus registros real, imaginario y simbólico, útiles para algunas partes del referente empírico.

Es conveniente recordar que Heidegger hace una distinción entre objeto y cosa que toma distancia de Kant cuando escribe:

—La cosa en sí significa para Kant el objeto en sí. El carácter de «en sí» significa para Kant que el objeto en sí es objeto sin relación al representar humano, es decir, sin el «ob» («enfrente») por medio del cual, antes que nada, está para representar. En

sentido estrictamente kantiano, «cosa en sí» significa un objeto que para nosotros no es objeto alguno, porque tiene que estar sin un posible «ob» («enfrente»): para el representar humano que se enfrenta a él.»<sup>330</sup>

La distinción de Heidegger en tanto al objeto como lo que es pensado, representado, implica el estatuto epistemológico, las posibilidades de conocer. En términos técnicos, en la práctica docente, los profesores recordados llevaban objetos a la clase con este estatuto porque permitían representar, poner enfrente. Un ejemplo de ello estuvo en una de las escenas de la película *Las sufragistas*, el profesor llevaba el periódico, un objeto que permitía representar.<sup>331</sup>

De esta manera, siguiendo esta distinción, los materiales para la enseñanza que utiliza el profesor, y para el aprendizaje que utilizan los alumnos, devienen objetos cuando se mueven en el estatuto epistemológico, y se miran desde la técnica como una de las intenciones de la práctica docente, la enseñanza-aprendizaje de contenidos disciplinares para saber hacer, para devenir tecnología. La manera en que constituyeron huella mnémica para elaborar recuerdos tuvo que ver con varios elementos, uno de ellos con la actitud de generar confianza para utilizar tales materiales, como lo señala la docente de licenciatura tecnológica con respecto a su profesor también de la licenciatura:

—Nos llevaba al laboratorio, nos enseñaba el equipo. Nos decía: no tengan miedo, o sea tú puedes incluso deshacerlo y lo vuelves a armar sabiendo como es el funcionamiento [sic]. O sea, él nos daba mucha seguridad, porque tampoco regañaba. Si te equivocabas no hay problema, vuelve a hacerlo, inténtalo, había la confianza [sic]. De él tengo muy buen recuerdo [...]<sup>332</sup>

De igual manera la relación del material/objeto en su estatuto epistemológico acompañado por la palabra del profesor que incluye y dialoga con la del alumno, constituyen

---

<sup>330</sup> Cfr. Heidegger, Martin, “La cosa” en *Conferencias y artículos*, trad. Eustaquio Barjau, España, Ediciones del Serbal, 1999, 2001, p. 130.

<sup>331</sup> Cfr. Apartado 2.5 del capítulo 2 de esta tesis.

<sup>332</sup> Cfr. Documento E9DLTF29112013, p. 5.

posibilidades de hacer huella mnémica/afección como lo señaló la docente de posgrado sobre una de sus profesoras, también de posgrado:

–Mmmm ¿qué más me gustó de ella? El trato, la manera de llevar la clase. Tenías que ver, porque ahí hablas o hablas [sic]. Y que siempre nos llevaba muchos ejemplos [sic]. Nos ponía hasta videos para ir mirando y recabando la información, este, qué retomaste de las observaciones [sic]. Siempre se hacía muy agradable porque los mismos contenidos eran agradables. Se hacía la discusión y sin esa postura de \_bueno ya hablaron, pues ahora es lo que yo diga‘. Como que ir recuperando muy atenta lo que cada uno decía [...]”<sup>333</sup>

Hay dos materiales/objeto que también son de relevancia y, como parte de la tradición, las formas de relación con ellos tienen matices en las huellas mnémicas en los que se constituyen, se trata del examen y del libro. Ya en la obra de teatro *La charca inútil* se analizó como aparece el libro, *Platero y yo*, con el que tres generaciones enseñan y aprenden ortografía y literatura, entre otras cosas.

El libro como huella mnémica/afección en la elaboración de los recuerdos elaborados por los docentes entrevistados tuvo relación con la forma de uso que los profesores le dieron. De tal manera que en primaria, la docente de licenciatura tecnológica, lo leía en voz alta a solicitud del profesor, y esta práctica ayudó a que él se diera cuenta de que ella requería de lentes.<sup>334</sup> En secundaria, la profesora de inglés pedía a los alumnos copiar los ejercicios del libro, y el docente de licenciatura artística recuerda que esto no le desagradaba y que complementaba la tarea con dibujos, lo que celebraba su profesora.<sup>335</sup> Contrario a estas huellas mnémicas agradables se encuentran las de los dos docentes de primaria que recuerdan a sus profesores de la licenciatura. En uno de los casos el profesor solicitó comprar un libro caro, con premura y sin posibilidades de fotocopiarlo, de no comprarlo se

---

<sup>333</sup> Cfr. Documento E2DPOSF12112013, p. 14.

<sup>334</sup> Cfr. Documento E9DLTF29112013, pp. 3-4.

<sup>335</sup> Cfr. Documento E8DLPDM28112013, p. 21.

tendrían que visitar varias bibliotecas.<sup>336</sup> En otro de los casos el docente recuerda a su profesora de sociología dictándoles del libro durante toda la clase.<sup>337</sup>

Estas formas en que se instituye como huella mnémica el libro/material para la enseñanza/aprendizaje, desajustan su estatuto epistemológico, como objeto, aunque en la intención lo porten. Situación semejante ocurre con el examen. Uno de los docentes de primaria tiene huellas mnémicas sobre el examen que dan muestra de una suerte de doble estatuto epistemológico, en el sentido en que cuando lo resolvía, parecía mostrar su conocimiento sobre la materia de estudio, que era Historia y en primaria. Y para la profesora que lo aplicaba, implicaba que efectivamente, su alumno estaba logrando lo planteado en el programa respectivo y le servía para continuar calificando los otros exámenes. Así lo recordó el docente: *—Y tuve un error en Historia. Y me acuerdo cuando llegaba el examen, me decía la maestra ¿no?: \_metengo que basar en tu examen Alejandro, porque contigo uno, dos errores en cada examen tienes‘. [sic]*”<sup>338</sup>

Este mismo docente tiene como huella mnémica sobre el examen, pero en la licenciatura, otro recuerdo que también desajusta doblemente el estatuto epistemológico del mismo en una doble dirección: hacia el profesor y hacia el alumno como lo podemos interpretar en la siguiente cita. *—[...] las teorías eran tan aburridas. Nadie le encontraba la idea, ni la maestra y nos apersonábamos todos para pasar sus exámenes. [sic] El maestro de matemáticas, ay dios mío, de él aprendí un lema: \_d seis es vida, lo demás es vanidad‘.”*<sup>339</sup> Si hay un desajuste en el estatuto epistemológico de este material en tanto objeto, entonces ¿cómo nombrarlo?, ¿cómo opera?, ¿en qué estatuto deviene?<sup>340</sup> Retomaremos estas interrogantes al final de este apartado.

---

<sup>336</sup> Cfr. Documento E4DPRIM15112013, p. 9.

<sup>337</sup> Cfr. Documento E6DPRIM22112013, p. 21.

<sup>338</sup> Cfr. Documento E6DPRIM22112013, p. 4.

<sup>339</sup> Cfr. Documento E6DPRIM22112013, p. 21.

<sup>340</sup> Las teorías de la decolonialidad del poder podrían auxiliarnos para interpretar estas operaciones, en tanto las prácticas de simulación de los sujetos, sin embargo por ahora escapa a los propósitos de esta investigación. Así como la relación poder/examen, a partir de herramientas del trabajo de Foucault, que también se encontró con la docente de posgrado que recuerda la reprobación de su examen de matemáticas en bachillerato, por el acoso sexual de su profesor.

Ya señalamos la distinción que hace Heidegger sobre objeto y cosa. Para este filósofo alemán, la cosa tiene un estatuto ontológico:

—La cosa hace cosa. El hacer cosa coliga. Haciendo acaecer la Cuaternidad,<sup>341</sup> coliga el morar de ésta en algo que está morando siempre: en esta cosa, en aquella cosa. [...]

—La cosa hace cosa. Haciendo cosa hace permanecer tierra y cielo, los divinos y los mortales; haciendo permanecer, la cosa acerca unos a otros a los Cuatro en sus lejanías. Este atraer cerca es el acercar. Acercar es la esencia de la cercanía. [...]

¿Cuándo y cómo llegan las cosas como cosas? No llegan por las maquinaciones del hombre. Pero tampoco llegan sin la vigilancia atenta de los mortales. El primer paso hacia esta vigilancia atenta es el paso hacia atrás, saliendo del pensamiento que sólo representa, es decir, explica, y yendo hacia el pensamiento que rememora.

El paso hacia atrás que va de un pensamiento al otro no es, ciertamente, un simple cambio de toma de posición, junto con otros modos de cambiar, están presas ya en la zona del pensar que representa. Este paso hacia atrás lo que hace es abandonar la zona de la mera toma de posición. Este paso atrás toma su residencia en un corresponder que, interpelado en el ser mundo de ésta, le responde en el interior de ésta. [...]

Por otra parte, las cosas como cosas jamás llegarán por el hecho de que nosotros nos limitemos a reunir los objetos y llamemos a la memoria (recordemos, interioricemos) viejos objetos de antaño que quizá alguna vez estuvieron en camino de convertirse en cosas e incluso de estar presente como cosas. [...]<sup>342</sup>

Esta distinción y relación entre objeto y cosa, en cómo, según Heidegger, se deviene entre un estatuto epistemológico y uno ontológico, parece relevante en los materiales que fueron huellas mnémicas en el marco social de la práctica docente. Uno de los recuerdos que parece va y viene entre ambos estatutos es el del docente de licenciatura en Danza que recuerda del preescolar lo siguiente:

---

<sup>341</sup> La Cuaternidad para Heidegger es tierra, cielo, divinos y mortales.

<sup>342</sup> Cfr. Heidegger, Martin, "La cosa" en *Conferencias y artículos*, trad. Eustaquio Barjau, España, Ediciones del Serbal, 1999, 2001, pp. 127-128, 130, 133 y 134.

—[...] una vez me llevaron *un enjambre de abejas con su panalito* y todo. [sic] Y fue muy emocionante porque no teníamos idea de que de ahí salía la miel. Y aparte nos dieron de comer de la misma miel que estaban produciendo en ese momento. Me acuerdo mucho. ¿Qué más me acuerdo?, todo ese tipo de cosas.”<sup>343</sup>

Estas huellas mnémicas, elaboradas como recuerdo ofrecen valor, coligan tanto cosas, para devenir cosa, como objetos, que permiten la tradición, la continuación en tanto técnica. Parece que esto funciona más o menos así: en la medida en que los profesores que pensaron llevar este objeto para mostrar a los niños de donde viene la miel, e incluso viven el comerla, están superpuestos, más bien coligados los estatutos, y ello, registrado como huella mnémica, deviene en su estatuto axiológico, pero sin desprenderse de los anteriores aunque en varios momentos de la vida se desdibuje el estatuto epistemológico.

Ante el recuerdo de uno de los docentes de primaria, también sobre una de sus profesoras de primaria, surge la pregunta, si los objetos tienen un estatuto epistemológico, y en tanto tal se leen más hacia la técnica, en función de qué objetos, o de qué cosas, se enseña la *téchnē*, la *areté*, discusión que ya señalamos apunta Sócrates a través de los diálogos de Platón. Leamos la referencia empírica:

—[...] Lo que más recuerdo era que, era muy motivante, que tenían *un arbolito* donde tenían *una rana* y la rana tenía que llegar *al charco*. [sic] Entonces, cuando uno se portaba bien, la ranita iba dando saltos hasta llegar al charco. Cuando llegaba al charco, pues se llevaban un premio. [...]”<sup>344</sup>

Portarse bien, por ello recibir un premio, nos reenvía a una relación cosa/ser, y esta constitución del ser la pensamos no sólo en el estatuto ontológico, más bien en el óntico, del que ya hemos hablado y también distingue Heidegger en algunos partes de su obra. Y en esta investigación co-liga con el estatuto axiológico. Aunque tendríamos que estar

---

<sup>343</sup>Cfr. Documento E8DLPDM28112013, p. 5.

<sup>344</sup>Cfr. Documento E4DPRIM15112013, p. 3.

atentos en que no se caiga en una moral que reprima, como ya nos advierten algunas posturas psicoanalíticas, la de Ferenczi, para precisar.

Hay dos materiales para la enseñanza/aprendizaje que también se desplazan y coligan sus estatutos en tanto objetos/cosa. Y de igual forma se mueven entre la *téchnē* y la *areté*, se trata en primera instancia del espejo. Uno de los docentes de primaria recuerda que su profesor, también de primaria, tenía un espejo.<sup>345</sup> Con él pretendía corregir a los niños cuando llegaban sucios o despeinados. Y el docente de Licenciatura en Danza recuerda que, en la primaria, tenían un salón para danza, que tenía hasta sus espejos.

El espejo, en el segundo recuerdo, está entre el estatuto epistemológico y el ontológico en tanto implica un artefacto que ayuda a observar los movimientos del cuerpo y a guiarse, de alguna manera, por la imagen que muestra de los otros cuerpos, el de los compañeros, también en movimiento. Incluso da la posibilidad de mirar desde algún otro ángulo al profesor que dirige la clase. El docente que elabora el recuerdo, en este caso, y aunque en contacto con otras expresiones artísticas, se decide por la danza para continuar trabajándola, integrándola a su ser en sí, a nivel profesional. Con estos datos<sup>346</sup> es posible interpretar como la cosa hace cosa en tanto que co-liga, hace corresponder ciertas esencias, en términos de Heidegger.<sup>347</sup>

Ahora regresemos al primer caso, el recuerdo del espejo para que el niño se viera despeinado o sucio. En el marco social de la práctica docente, la interpretación primera es pensar en las formas de corrección hacia una suerte de *epiméleia*, de cuidado de sí: peinarse, asearse. Pero, según el mismo docente que elabora el recuerdo, el profesor hería a los niños con la palabra y el espejo, éstos no eran utilizados de forma –dulce” que permite esa *epiméleia*. Y aclaró que esto no le sucedió a él, sino a sus compañeros.

---

<sup>345</sup> Cfr. Documento E4DPRIM15112013.

<sup>346</sup> Y en el marco de toda la entrevista y la actividad profesional del docente, al menos en la fecha de la entrevista.

<sup>347</sup> Entendemos aquí la esencia en el sentido de aquello que permite de una cosa precisamente ese ligamento para su posibilidad de devenir en otra cosa (óntico) pero que conserva esas partes tan particulares que la constituyen. Entonces esencia no es pureza, es el punto de posibilidad de co-ligar y hasta de des-ligar. Se requerirá de otra investigación para desarrollar estas ideas.

Es pertinente anotar un objeto recordado y también con dificultad para captar su desplazamiento de estatuto, se trata de un acordeón, según recuerda el docente de secundaria, y también de su profesor de secundaria, de Educación Artística. Los alumnos se hacían pipí en el acordeón del profesor.<sup>348</sup>

En estos dos casos los docentes entrevistados tienen huellas mnémicas que parecen no ser de afectación directa, ya que no les sucedió a ellos, pero sí, a partir de la memoria colectiva, en cuanto a la posibilidad de mirar al otro, en esta forma de alteridad, es posible considerarlas. Los dos objetos están en el marco social de la práctica docente y con un estatuto inicial que los piensa para la enseñanza aprendizaje, aunque la forma en que se instauran como huella mnémica atraviesa otra relación. Esta otra relación tiene que ver con los otros objetos que los situamos en otro orden. Nos referimos a las gafas del profesor en la primaria o de su comida como lo es el sándwich y el refresco en la secundaria. En este orden están también los del alumno, los lentes en la primaria, la mochila y la cartera en la secundaria, las pulseras y los aretes en el bachillerato; y el catálogo de ropa y las pantimedias en la licenciatura en una relación profesora alumno. Estos objetos, insistimos, no están pensados como materiales para la enseñanza aprendizaje, y provisionalmente diremos que son personales, ya sea del profesor o del alumno.

Estamos ahora ante la necesidad de ayudarnos de algunas herramientas del aparato conceptual construido por el psicoanálisis, concretamente por Freud y por Lacan. Si aparecen objetos que no están en el estatuto epistémico en cuanto a que se prevén para la enseñanza y para el aprendizaje, al instituirse como huellas mnémicas pasan por otro orden.

Para Freud el objeto está en función de su pérdida, de su búsqueda y de su reencuentro con él, que puede ser por repetición.<sup>349</sup> El objeto tiene una relación conflictiva con el sujeto a partir del principio de realidad y del principio de placer<sup>350</sup>. El objeto fundante de placer es

---

<sup>348</sup> Cfr. Documento E5DSEC19112013, p. 6.

<sup>349</sup> Cfr. en Freud la parte final de *Tres ensayos de teoría sexual*: “Hallazgo de objeto”, tomo VII.

<sup>350</sup> Lacan escribe: “el principio de placer lo hemos identificado con una determinada relación de objeto, es decir, la relación con el seno materno, mientras que el principio de realidad lo hemos identificado con el hecho de que el niño debe aprender a prescindir de él”. Cfr. Lacan, *La relación de objeto*, Seminario 4, clase 2, 26 de noviembre de 1956, “Tres formas de la falta de objeto” en



el seno materno, pensado así, el sujeto se hace objeto para el otro. Lacan, a partir de Freud, continúa con el desarrollo teórico, y va a pensar la relación de objeto en términos de acceso a lo real, y ahora pensará al falo como el objeto principal. A partir del falo, como objeto, desarrolla sus tres registros. El falo como el pene, como órgano real. El falo con su función imaginaria. Y el falo en su función simbólica.

En este caso, tal parece que la relación de objeto, a partir de Freud, se va a pensar en tanto la relación conflictiva del sujeto con su mundo y en función del principio de realidad y del principio de placer. ¿A qué relación conflictiva nos estamos refiriendo? En este caso, la pensamos también a partir de una noción ya señalada y aportada por Freud, la de transferencia, aunque con matices diferentes.

En los apartados 2.3 —capítulo 2— y 3.6 —capítulo 3— ya planteamos la noción de transferencia. En dichos apartados analizamos como se da una relación de transferencia por parte del profesor recordado hacia ciertos alumnos, y como, en algunos casos, la transferencia fue a la inversa. Ahora, los objetos/cosas que provisionalmente hemos clasificado como personales, nos parece, en el marco social en el que se instauró la huella mnémica, posiblemente fueron una suerte de medio en el que se depositó una forma de transferencia que pudo estar dirigida al profesor o al alumno, pero que contuvo, de alguna manera, una relación transferencial un tanto directa. Vayamos al caso por caso, al menos consideraremos tres. Aquellos alumnos de secundaria que se hacían pipí en el acordeón, vaciaban el refresco o quitaban el sándwich al profesor de educación artística. Posiblemente estas acciones sobre los objetos del profesor constituyeron una contención de una acción —más directa— hacia el profesor, también en el orden de la perversión como disposición de la pulsión sexual, siguiendo a Freud.

Uno de los docentes de primaria que recordó a una de sus profesoras<sup>351</sup> de la licenciatura porque al mirar un catálogo de ropa le pide, al entonces alumno, le encargue unas

---

file:///J:/SEM%20Lacan%20Plat%C3%B3n%20BERCOVICH/material%20licenciatura/lacan%20S4\_LA\_RELATI  
ON.pdf, Consulta: septiembre de 2014.

<sup>351</sup> De hecho recuerda a esta profesora fumando mucho, aún en el salón de clase, e incluso se reiteran con ella huellas mnémicas poco agradables a lo largo de la entrevista, por ejemplo cuando le dice al alumno que

*pantimedias*, y recuerda que efectivamente él las paga, cuando se las entregan. En el objeto *pantimedias* parece darse también una relación de objeto, si bien de transferencia, pero ésta más en el orden simbólico y de tipo fálico, en un tipo de objeto recobrado, de la profesora hacia el alumno.

La docente de bachillerato se recuerda a sí misma, también en el bachillerato, con muchas pulseras y aretes, muy adornada, y los comentarios de su profesora de Química que le decía que ella no requería de tantos adornos. Posiblemente la transferencia, en este caso, es de la entonces alumna hacia los objetos “joya”, en tanto “aumentar” su propio valor un tanto “descubierto” por la profesora que le hace los comentarios, y quizá esta transferencia podría estar en el registro de lo imaginario.

Hasta aquí hemos expuesto que, si bien los materiales para la enseñanza/aprendizaje en el marco social de la práctica docente pueden inicialmente estar pensados en un estatuto epistémico, en tanto objetos, co-ligan con un estatuto ontológico/óntico, en tanto devienen también, en algún momento, cosas. Y que ambos estatutos, en algún momento, quizá por el efecto de ciertas transferencias, y para que éstas operen, no están exentas de pasar, de co-ligar con/por un estatuto axiológico que estará como constituyente de nuestra subjetividad.

#### **4.4. Espacios y lugares: la práctica docente entre bordes**

Otro de los constituyentes de la práctica docente es el espacio, de ahí que este último apartado del capítulo estará guiado por las preguntas: ¿cómo se configura el espacio de la práctica docente? y ¿cómo los lugares en la práctica docente pueden devenir espacios? De tal manera que será pertinente considerar como primer eje algunos planteamientos sobre cómo se conceptualiza el *espacio* y su posible distinción con *lugar*, su relevancia en relación con la memoria. El segundo eje estará en función de la referencia empírica

---

si espera que su orientadora le vaya a dar de comer en la boca. Cfr. Documento E6DPRIM22112013, pp. 16-17.

elaborada con las entrevistas a los docentes. Y el último eje hará referencia a estas implicaciones en la práctica docente.

El espacio es fundamental en nuestra perspectiva estética en términos de afectación, al igual que el tiempo, del que ya hemos hablado en términos de instante, como huella mnémica y duración en tanto elaboración del recuerdo.<sup>352</sup> Esta postura ha estado muy cercana al planteamiento de Kant, quien en su estética trascendental ha pensado al tiempo como al sentido interno y al espacio como al sentido externo:

—[...] hay como principios del conocimiento a priori, dos formas puras de la intuición sensible, a saber, espacio y tiempo [...] Por medio del sentido externo (una propiedad de nuestra mente) nos representamos objetos como fuera de nosotros, y a éstos todos [nos los representamos] en el espacio. [...] [el espacio] es considerado como la condición de posibilidad de los fenómenos, y no como una determinación dependiente de ellos, y es una representación a priori, que necesariamente sirve de fundamento de los fenómenos externos. [...] ¿cómo puede estar en la mente una intuición externa, que procede a los objetos mismos, y en la cual puede ser determinado a priori el concepto de estos últimos? Manifiestamente, no de otra manera, sino en la medida en que ella tiene su sede meramente en el sujeto, como la constitución formal de éste, merced a la cual es afectado por objetos recibiendo por ello una representación inmediata de ellos, es decir, una intuición; por tanto, sólo como forma del sentido externo en general.»<sup>353</sup>

Esta manera de pensar el espacio como sentido externo, pero al mismo tiempo como facultad, como intuición pura *a priori*, es problematizado por Rancière, entre otros

---

<sup>352</sup> Desde otras preocupaciones que se encuentran con la nuestra, Arfuch elabora la noción de espacio biográfico como horizonte de inteligibilidad, además agrega “[éste] operará como orden narrativo y orientación ética, en esa modelización de hábitos, costumbres, sentimientos, y prácticas que es constitutivas del orden social [además] para dar cabida a la diversidad de formas que ha asumido en el correr de los siglos, la narración inveterada de las vidas, notas u “obscuras”, entre las cuales la autobiografía moderna no es sino un “caso”. Cfr. Arfuch, Leonor, *El espacio autobiográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Argentina, F.C.E., 2002, pp. 18, 22 y 29.

<sup>353</sup> Cfr. Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, traducción, estudio preliminar y notas de Mario Caimi, Edición bilingüe alemán-español, México, FCE/UAM/UNAM, [1781], [1787], 2009, pp. 74, 73 y 76.

filósofos; porque al parecer, pensado así el espacio, se diluye la dimensión política estética. Sin embargo el filósofo francés, hasta ahora, parece no haber elaborado una distinción de espacio y lugar, cuando sí utiliza esta última. Es con otro filósofo francés<sup>354</sup> y a partir de otras preocupaciones que sí encontramos tal distinción, muy útil para nuestra indagación. Se trata de Michel de Certeau<sup>355</sup> quien dice:

—Desde un principio, entre espacio y lugar, planteo una distinción que delimitará campo. Un *lugar* es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Ahí impera la ley de lo “*propio*”: los elementos considerados están *al lado* de otros, cada uno situado en un sitio “*propio*” y distinto que cada uno define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad.

Hay espacio en cuanto se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movi­lidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales. El espacio es al lugar lo que se vuelve la palabra al ser articulada, es decir cuando queda atrapado en la ambigüedad de una realización, transformando en un término pertinente de múltiples convenciones, planteado como el acto de un presente (o de un tiempo), y modificado por las transformaciones debidas a contigüidades sucesivas. A diferencia del lugar, carece pues de la univocidad y de la estabilidad de un sitio “*propio*”.

En suma, *el espacio es un lugar practicado*. De esta forma, la calle geométricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los

---

<sup>354</sup> Es importante señalar que gracias a la lectura de un texto de René Miranda recordamos y regresamos a Michel de Certeau. Cfr. Miranda Terrazas, René, “Conceptualizaciones espaciales en el arte y sus posibilidades en lo pedagógico y en lo social”, en Centro Nacional de las Artes, editor, *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*, México, CONACULTA/CENART, 2014, pp. 155-189.

<sup>355</sup> Michel de Certeau en el contexto de su investigación se preguntó sobre las operaciones de los usuarios supuestamente condenados a la pasividad y a la disciplina. El objetivo de la misma fue explicitar las combinatorias operativas que componen también (no es algo exclusivo) una “cultura”, y exhumar los modelos de acción característicos de los usuarios de quienes se oculta, bajo el sustantivo público de consumidores, la condición de dominados (lo que no quiere decir pasivos o dóciles). Y dice: “Como hace poco las prácticas significantes, que conciernen a las realizaciones de la lengua, se tomaron en consideración según los sistemas lingüísticos, hoy las prácticas espacializantes acaparan la atención tras hacerse examinado los códigos y las taxonomías del orden espacial. [...] [sólo consideraré las acciones narrativas] Permitirán precisar algunas formas elementales de las prácticas organizadoras del espacio: la bipolaridad “mapa” y “recorrido”, los procedimientos de delimitación o de “deslinde” y las “focalizaciones” (es decir, el signo del cuerpo en el discurso).” Cfr. Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, trad. Alejandro Pescador, México, Universidad Iberoamericana/ITESO, 1990, 2000, pp. XLI-XLII y 129.

caminantes. Igualmente, la lectura es el espacio producido por la práctica del lugar que constituye un sistema de signos: un escrito.”<sup>356</sup>.

Esta distinción nos permite aclararnos los órdenes político/política estética en donde el espacio/lugar, constituyó elemento fundamental de la práctica docente<sup>357</sup> y la elaboración de los recuerdos de los docentes entrevistados, ayuda a pensar sobre las implicaciones de ello. Una de estas implicaciones, nos parece, se puede plantear en términos de topofilia, como lo dice Bachelard, entendida como las imágenes del espacio feliz,<sup>358</sup> aquellas que: –Aspiran a determinar el valor humano de los espacios de posesión, de los espacios defendidos contra fuerzas adversas, de los espacios amados.”<sup>359</sup> Y siguiendo con el trabajo de análisis en función de las imágenes que crean los poemas, la poesía, Bachelard va a pensar también en términos ontológicos y dialécticos, útiles para nuestro análisis al continuar:

–En este punto [...] habíamos reunido ya bastantes imágenes para plantear, a nuestro modo, dando a las imágenes su valor ontológico, la dialéctica de lo interno y de lo externo, dialéctica que repercute en una dialéctica de lo abierto y de lo cerrado.”<sup>360</sup>

Una vez señaladas algunas herramientas conceptuales y referenciales pasamos al segundo eje de análisis, en el que organizamos las huellas mnémicas, que encontramos en los recuerdos de los docentes, en tres grupos. 1. El salón de clase. 2. La escuela. Y, 3. El afuera de la escuela.

---

<sup>356</sup> Op. Cit. cursivas y el entre comillas en el original, p. 29.

<sup>357</sup> Una investigación relativamente reciente sobre la relación memoria espacio y escuela es la de Jaime Romero, asesorada por Patricia Mar Velasco. Cfr. Romero de la luz, Jaime, *El espacio escolar: el sueño, la memoria y otros lugares cotidianos*, Tesis de maestría en Pedagogía, México, FFyL/UNAM, 2010.

<sup>358</sup> Que para Foucault son contra-espacios, utopías localizadas. Cfr. Foucault, Michel, “Topologías”, [Utopías y heterotopías], [El cuerpo utópico] nota y trad. de Rodrigo García, en *Fractal* No. 48, enero-marzo, año XII, Volumen XII, [1996], [1967], 2008.

<sup>359</sup> Cfr. Bachelard, Gastón, *La poética del espacio*, Trad. Ernestina de Champourcin, México, F.C.E., [1957], 1986, p. 28. También es importante comentar que este filósofo francés está muy cercano al planteamiento de Kant, cuando agrega, en esta misma obra y en función de poemas, que: “[...] tendremos que probar, siguiendo ciertos poemas, que la impresión de inmensidad está en nosotros, que no está ligada necesariamente a un objeto.” p. 31.

<sup>360</sup> Op. cit. p. 31.

El salón de clase es el interior, la parte íntima en la que de inmediato pensamos a la práctica docente. De las 8 entrevistas, sólo en dos de ellas hubo estas huellas. La docente de preescolar, tuvo dos huellas mnémicas al respecto, una de cuando estuvo en primero de primaria, y la otra en la secundaria. Se trata del escritorio como el lugar en el que la profesora se situaba y estaba rodeada de los niños, en la primaria. Y el escritorio, desde donde, un profesor en la secundaria, ~~na~~ “nada más como que explicaba”, en el mejor de los casos; porque en otros, ~~a~~ “lo mejor nos incomodaba cuando se acercaba, y nos tomaba del hombro para preguntar: ¿tienes alguna duda?” Parece que para la docente que recuerda, el escritorio es lugar, el de sus profesores, no deviene espacio en tanto que ella no lo practicó, y menos en términos de topofilia. El docente de licenciatura en danza, recuerda que en la primaria, en el salón de clases, desplazaban las bancas para tener espacio para ensayar los bailes, se creaba espacio, quizá próximo a la topofilia.

En el segundo grupo de huellas mnémicas está el afuera del salón de clase, lo abierto a posibilidades de visibilidad con otros y de lo otro. Estos afuera del salón de clase, pero dentro de la escuela, son lugares/espacio de extensión de la práctica docente o de pausa de tal práctica. En uno de los casos, la extensión fue tener otro salón específico para la clase de danza, como lo recuerda el docente entrevistado<sup>361</sup> sobre su recuerdo de la primaria. Estudió en una primaria pública en el Estado de Veracruz, y es interesante cómo el salón de clases, como lugar para lo que impera en los contenidos disciplinarios, crea espacio para danza, y a la vez, este espacio, crea después otro lugar, salón de danza que puede seguir posibilitando otros lugares/espacios.

Este mismo docente entrevistado, de danza, también recuerda el salón de ~~ean~~ “cantos y juegos” que tenían en el Jardín de niños, también de preescolar y público en Veracruz. Bien que era un lugar, cuando recuerda las obras en las que los padres participan, incluso su mamá, volvemos a ver cómo este lugar deviene espacio, espacio para teatro, por ejemplo.

El laboratorio que recuerda la docente de licenciatura tecnológica, lugar en el que podían tocar todos los instrumentos, equivocarse y ratificar, corregir, enfrentar el miedo al uso de

---

<sup>361</sup> Nos referimos al docente de licenciatura en danza.

tal instrumental. Siendo un lugar definido, posibilitaba, también, devenir espacio por esa relación con los objetos, de quienes estaban ahí.

La dirección del jardín de preescolar fue otro lugar de la práctica docente. La huella mnémica que al respecto tuvo uno de los docentes de primaria, fue que era una sala oscura, que lo llevaron ahí porque se había peleado, y la directora esperaba que llegara su mamá, quien no fue. Por otro lado, este mismo docente recuerda, también de preescolar, que le gustaba estar en una alberquita de arena y en los lavaderos, una parte del patio del Jardín de niños, *“atrasito de la escuela”*, así lo dijo. Y que constituyeron, estos últimos, espacios/lugares de pausa sobre la práctica docente.

El patio de la escuela primaria, la parte donde había una pendiente de tezontle, constituyó una huella mnémica para otro recuerdo del docente de licenciatura en danza. Este lugar de extensión/complementariedad de la práctica docente, pese a que fue abierto, el patio, no pareció aproximarse a un carácter de topofilia por constituir, más bien, una superficie de un recuerdo doloroso.

En el tercer grupo pensamos a las huellas mnémicas del afuera de la escuela, que a su vez organizamos en: a) la casa del alumno; b) la casa del profesor/su coche; y, c) otras instituciones y su afuera.

Es importante iniciar este afuera de la escuela, y por lo tanto del salón de clase como lugar asignado para ello, con una práctica que parece tener dificultades para que se subvierta, se trata de algunas formas en que se propicia la construcción de un lugar para ser escuela. El docente de licenciatura en danza, de 29 años de edad y 12 de docencia, a la fecha de la entrevista, dijo que fue a un preescolar, en Veracruz, *“[...] que era de reciente creación, que inició en un departamento, en una unidad habitacional, y al poco tiempo les construyeron su edificio [...]”*<sup>362</sup>. Fue entonces un lugar/espacio, que al constituirse como nuevo espacio, crea otro lugar.

---

<sup>362</sup> Cfr. Documento E8DLPDM28112013, p. 4.

La mayor parte de las huellas mnémicas sobre estos afuera de la escuela, entre bordes de la práctica docente, parece que tuvieron un carácter topofílico por el entusiasmo con el que se elaboraron los recuerdos. La casa del profesor se recuerda porque invitaba a algunos alumnos a comer, como dijo uno de los docentes de primaria sobre una pareja de profesores de la secundaria. La casa del alumno, como recuerdo de su propia casa, del docente de secundaria, porque una de sus profesoras de primaria iba ahí, a su casa, a pedir a su madre permitirá que, el entonces niño, acompañara a la maestra a hacer algunas compras.<sup>363</sup> Y también la casa de alguno de los compañeros como el espacio para hacer la fiesta, de la que también participaba alguno de los profesores, como recordó la docente de posgrado con respecto a uno de sus profesores de bachillerato.

También hubo huellas mnémicas en cierta yuxtaposición, cierta dificultad de claridad. La docente de posgrado no está segura si se trataba de su coche o el del profesor, también de posgrado, en el que se trasladaban a una conferencia hacia el sur de la ciudad. Quizá el marco social de este traslado dificultó la claridad de la huella en la docente entrevistada.

Las otras instituciones que constituyeron huellas mnémicas fueron dos. El Palacio de Bellas Artes del que se dijo: “[...] bueno, cantamos en concursos y llegamos a cantar en Bellas Artes [...] Y eso fue padrísimo ¿no? una experiencia”, así lo contó la docente de bachillerato de cuando estuvo en la secundaria con su profesora de música. Y la otra, que no fue agradable, fue la visita a la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, en el Edo. de México. En este caso es interesante que la institución como tal no se recuerda, se recuerdan los agravios que el docente entrevistado, uno de los de primaria, sufrió por parte de sus profesores de la licenciatura en la Esc. Normal donde estudió.

Las huellas mnémicas que logramos organizar en estos grupos, nos confirman la diversidad de posibilidades que escapan a centrar la práctica docente sólo en el salón de clases. Ésta se extiende como lo expusimos, a otros lugares/espacios dentro de la misma escuela, y aún

---

<sup>363</sup> Es interesante observar cierto paralelismo de este recuerdo con la película del cubano Ernesto Daranas Serrano, *La conducta*, donde precisamente la maestra visita al niño protagonista de la película, y hay un acompañamiento, en la medida de lo posible, para comprender y salvar la situación de éste en la escuela. Y que con el docente entrevistado, se fueron creando situaciones de una dificultad semejante. Cfr. Daranas Serrano, Ernesto, *La conducta*, película, Cuba, [2012], 2014.



más, fuera de ella. No están exentas las casas ni de los alumnos ni de los profesores, donde se tejen relaciones de complementariedad que pudieran contribuir a tal práctica docente, y que no necesariamente podrían mostrar efectividad en términos estrictamente académicos.

\*\*\*

En este capítulo nos preguntamos ¿cómo la práctica docente, en sus constituyentes, se muestra, se entrecruza entre técnica, *téchnē* y *areté*? Y ¿cómo se desplazan o entrecruzan estos constituyentes en sus estatutos ontológico y epistemológico para devenir, también, en estatuto axiológico?

Encontramos que uno de los constituyentes son los actores, éstos son los docentes, los alumnos, los padres de familia, básicamente. Y la forma en que se presentan es a través del cuerpo. El cuerpo como la percepción más inmediata que se da a los sentidos. Y en este sentido expusimos al cuerpo recordado en su materialización o yo corporal, siguiendo a Butler y a Freud. También encontramos que este cuerpo es sexuado y en todo momento manifiesta una erótica que puede o no ser aceptada. Una forma en que también se mostró este cuerpo fue a través del castigo. Y fue en esta parte donde pensamos que hay un entrecruce de la práctica docente en términos de técnica, *téchnē* y *areté*.

La práctica de la práctica, como segundo constituyente de la misma práctica en términos de sus métodos, de sus didácticas, es otro constituyente fundamental. Y en este apartado encontramos que hay una serie de huellas mnémicas instaladas en la tradición y que impactan en la reiteración de actividades en el salón de clase. Hay también una tendencia hacia la *epiméleia*, aunque se insista en la técnica. Se esboza la tensión entre una técnica mediada por contenidos/teoría y la posibilidad de la “replica” de esta técnica o la elaboración de una nueva. Parece que aunque haya una aproximación hacia la *epiméleia*, ésta no presenta una relación tan evidente con la *téchnē*, aunque hay cierta latencia. Y, se esbozan lazos tenues entre una *epiméleia*, una tendencia moral o cierta vigilancia sobre el autoengaño.

El tercer constituyente son los materiales para la enseñanza aprendizaje que el docente lleva al salón de clase. Expusimos que, si bien los materiales pueden inicialmente estar pensados en un estatuto epistémico, en tanto objetos, co-ligan con un estatuto ontológico/óntico, en tanto devienen también, en algún momento, cosas. Y que ambos estatutos, en algún momento, quizá por el efecto de ciertas trasferencias, y para que éstas operen, no están exentas de pasar, de co-ligar con/por un estatuto axiológico que estará como constituyente también, de nuestra subjetividad.

El último constituyente considerado fue el espacio/lugar. Y encontramos que hay una diversidad de posibilidades que escapan a centrar la práctica docente sólo en el salón de clases. Ésta se extiende a otros lugares/espacios dentro de la misma escuela, y aún más, fuera de ella. No están exentas las casas ni de los alumnos ni de los profesores, donde se tejen relaciones de complementariedad que pudieran contribuir a tal práctica docente.

## Consideraciones finales

La parte final de la exposición de la tesis tiene la intención de reiterar lo que al inicio se planteó: la práctica docente tiene una dimensión estética que se muestra en huellas mnémicas y que algunas obras de arte visibilizan. Y si esto es así, tuvimos que preguntarnos ¿qué se recuerda de nuestro paso por la escuela?, más concretamente ¿Qué recuerdan los docentes de sus profesores en sus distintos niveles de escolaridad? Así como, cuando el artista, el hacedor, mira a la escuela, mira a los profesores, qué mira de ellos, por qué y para qué. Ante estas dos preguntas, cuya discusión se organizó en tres capítulos, ahora puntualizaremos las partes más relevantes de tal discusión sobre cada una de las preguntas. Y como parte de la metodología, en su atapa de elaboración del dato empírico, consideró a obras artísticas, el primer apartado se ocupará de esta relación. En el segundo apartado esbozaremos líneas teóricas a las que nos lleva la investigación realizada. Y en el último, subrayaremos tanto las aportaciones como lo que podría posibilitar la investigación realizada.

### 1. Las obras artísticas y la práctica docente

La relación entre obras artísticas y escuela no es novedad, citamos varios ejemplos. Esta investigación se distinguió, entre otras cosas, de las citadas, porque consideró obras que no tenían como tema o anécdota central ni a la escuela, ni al maestro. En este entendido se realizó el símil de instante congelado, con base en Bachelard, e instante de la existencia, a partir de Gadamer, con la huella mnémica. Es decir, consideró sólo obras que, teniendo una anécdota o tema que no era ni la escuela ni el maestro, en algunos instantes, sí aparecía la escuela en el marco social de la práctica docente, en sus implicaciones.

De tal manera que con tres obras de teatro y dos cinematográficas, de base, analizamos que las huellas mnémicas que aparecen primero son la palabra, el lenguaje. La película *La revolución de los alcatraces* nos permitió analizar cómo la palabra, como huella mnémica, es parte fundamental de la configuración de lo sensible. Y en otro uso de la palabra, que no se escapa a tal configuración, en el texto dramático *El siniestro plan de Vintila Radulezco*,

también, en función de la historicidad de la protagonista, la palabra fue utilizada para la afección, en el marco social de la práctica docente.

El segundo registro que apareció fue el cuerpo/sexualidad, y para su análisis el texto dramático, 23.344 fue el pertinente. Con ayuda de las herramientas del psicoanálisis de Freud apuntamos sobre la necesidad de estudiar la sexualidad perversa para comprender la normal, y cómo la primera puede aparecer en cualquier momento de la vida.

El registro sobre los objetos se analizó con la película *Las sufragistas*, en donde fue posible interpretar sobre el valor, en términos mnémicos, que los objetos que el docente trae a la clase, así como algunas prácticas que realizó el docente y que trascendieron el espacio áulico.

Lenguaje, cuerpo/sexualidad, prácticas y objetos fueron los cuatro registros desde donde se elaboró el recuerdo según las obras que fueron abordadas en la relación obras artísticas y práctica docente. Y permitieron analizar e interpretar la pregunta: ¿qué mira el hacedor, el artista, cuando mira a la escuela, y al docente en su relación con el alumno?

Y finalmente, en *La charca inútil*, texto dramático, el recurso básico para la elaboración de los recuerdos fue la invocación. Ésta se ha presentado de forma intencional y en situaciones límites, ya sea de los docentes o de los alumnos que aparecen. El recurso de la invocación, se desplaza y metamorfosea entre una posibilidad de contención de un pasaje al acto, y un acto de decisión en la construcción de mundos y búsqueda de experiencias opcionales. Con este análisis fue posible apuntar la discusión sobre las preguntas: ¿cómo el hacedor, el artista mira la relación maestro alumno?, ¿para qué? o ¿por qué así?

Las obras presentaron su carácter mimético, lúdico y abierto al ejercicio hermenéutico y mostraron también partes de la obscuridad del ser docente y del ser alumno, incluso un movimiento que no implica desplazamiento necesariamente. Y algo más, las posibilidades coyunturales entre el estatuto epistemológico y el ontológico tanto del lenguaje, la sexualidad, los objetos y las prácticas, es lo que permite un estatuto singular, el axiológico,

que es en donde situamos la dimensión estética de la práctica docente, claro a partir de la elaboración de los recuerdos.

También apuntamos que el hacedor, el artista, en algunas obras, considera la mala impronta o la mala huella, problema epistémico que desde los diálogos de Platón retomado por Ricœur, ya se ha considerado. Y que es importante incluir cómo las obras artísticas también se encargan de visibilizar. Y en ello consideramos se puede analizar a partir de lo que Halbwachs planteo como la memoria colectiva.

El trabajo escénico en *El síndrome Duchamps*, que realizó Antonio Vega, da muestras de cómo con la memoria colectiva ayuda a corregir una mala impronta. Hay una escena de la obra donde la mamá del protagonista le dice a Juan que su padre no murió en un accidente automovilístico, cuando Juan era niño, y porque éste lo distrajo cuando el padre conducía. Asunto que Juan, ya adulto, ha creído todo el tiempo, dice la mamá que su padre murió años después porque lo pateó una vaca.<sup>364</sup>

#### Esta es una escena de *El síndrome Duchamps*



Fuente:<https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+del+espect%C3%A1culo+el+sindrome+duchamp&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=EMLbdhxfB2tRiM%253A%253Bu7lOgnKoXLZcM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.presco.com.mx%25252F395561%25252Fel-sindrome->

---

<sup>364</sup> Cfr. Vega Antonio, texto, *El síndrome Duchamps*, y dir. con Ana Graham (PorPiedadTeatro), espectáculo escénico, CCB, Cd. de México, 2015. Agradecemos a Antonio y Ana el proporcionar el texto no publicado aún.

**Esta es la portada del programa de mano de *El síndrome Duchamps***



Fuente:<https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+del+espect%C3%A1culo+el+sindrome+duchamp&biw=1366&bih=662&tbn=sch&imgil=EMlbdhxfB2tRiM%253A%253Bu7lOgnKoXLZcM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.proceso.com.mx%25252F395561%25252Fel-sindrome->

También trata este asunto el director Gillespie en *Mr. Woodcock*<sup>365</sup> al mostrar en una escena de la película, que un compañero de la escuela no murió como consecuencia del trato duro que el maestro de educación física le daba, asunto que todo el tiempo creyó el protagonista de la cinta. El entrecruzamientos de huellas mnémicas, es visibilizado por Miller<sup>366</sup> en su cinta; muestra lo que pudo haber sucedido en un espacio u otro, y en un tiempo u otro. Y para cerrar estas relaciones entre obras artísticas, práctica docente y memoria, está la puesta de Silvia Peláez<sup>367</sup>, quien nos sugiere, en el programa de mano, una frase que bien sirve de epígrafe para este primer cierre.

<sup>365</sup> Cfr. Gillespie, Craig, dir. *Mr. Woodcock*, película, USA, 2007, 87 min.

<sup>366</sup> Cfr. Miller, Randall, dir. *Marilyn Hotchkiss ballroom dancing charm school*, película, USA, 2005, 2006.

<sup>367</sup> Peláez, Silvia, dramaturgia, *Los cerdos, recovecos de la memoria*, puesta en escena de Lydia Margules, Programa de mano, Teatro El Granero Xavier Rojas, Cd. de México, CONACULTA, INBA FONCA, 2014.

### Uno de los carteles de la cinta M r. Woodcock



### Una de las escenas de la cinta M r. Woodcock



Fuente: [http://www.cineol.net/imagenes/pelicula/1149\\_Cuestion-de-pelotas.-Mr.-Woodcock](http://www.cineol.net/imagenes/pelicula/1149_Cuestion-de-pelotas.-Mr.-Woodcock)

### Escenas de la película *Marilyn Hotchkiss ballroom dancing charm school*



Fuente: <https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+de+la+pel%C3%ADcula+marilyn+hotchkiss+ballroom+dancing+and+charm+school&biw=1366&bih=662&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwi3qPH7yZrRAhWC7oMKHc0HALKQ7AKiNw&dpr=1#imgrc=Z2L8JrwpVnZwGM%3A>

### Portada del programa de mano de la obra de teatro *Los cerdos...*

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, el Instituto Nacional de Bellas Artes, la Coordinación Nacional de Teatro y el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, presentan

# LOS CERDOS

Recovecos de la memoria  
de Silvia Peláez  
Puesta En Escena Lydia Margulés

Un maíz dentro de la escuela; sonidos de cerdos;  
las voces de dos niñas paradas sobre un ladrillo...  
¿Quiénes somos y quiénes hemos sido?

Con: **Ichi Balmori, Nora del Cueto,  
Diana Fidelia e Isabel Toledo**

TEATRO EL GRANERO  
XAVIER ROJAS  
DEL 20 AL 14  
NOV DIC  
Ju Vi Sá Do  
20:00 h 20:00 h 18:00 h 18:00 h  
CENTRO CULTURAL DEL BOSQUE  
Paseo del Jalisco y Carrón Negro s/n. Mérida Yucatán

Venta de boletos en taquillas y en el Sistema Ticketmaster 5325 9000  
Programación sujeta a cambios INBA 01800 904 4000 - 5282 1964  
www.conaculta.gob.mx www.bellasartes.gob.mx www.mexicoescultura.com

Fuente: <https://silvia-pelaez.com/2014/11/13/estreno-de-los-cerdos-recovecos-de-la-memoria/>



## 2. La práctica docente y su dimensión estética

La dimensión estética de la práctica docente está constituida por huellas mnémicas/afecciones y a través de la palabra, una vez que puedan elaborarse como recuerdos, es posible asomarse a ella. En esta dimensión, la palabra se muestra en entrecruce de planos, como forma de elaborar el recuerdo y como huella mnémica.

Nos preguntamos entonces ¿cómo se configura la palabra en su doble carácter, como huella mnémica y como contenido para la elaboración de los recuerdos? Analizamos primero las formas que encontramos de nombrar al profesor recordado: por invocación, evocación y poca atención por yuxtaponerse otras condiciones de vida a la escolarización, pero que de todas formas, las tres, dieron muestra de las huellas afectivas que pueden incidir en las nuevas prácticas.

La primacía de la palabra como forma de corrección y proyecto (*epiméleia*) fue otra de las huellas mnémicas que prevaleció, sin embargo hubo una suerte de desplazamiento y modificación de tales formas de corrección. Estas palabras mudaron las pasiones hacia los afectos o los afectos hacia las pasiones. Esta mudanza la pensamos en una suerte de simultaneidad por los espacios, incluso extraescolares, y por otras colectividades de los docentes, léase la familia, los amigos, otros compañeros de la escuela, etc.

Si bien organizamos las huellas mnémicas/afecciones en agradables y no agradables, estas últimas parecieron presentar una doble disminución de potencia, en dirección inversa, al menos en el momento en que fueron elaborados los recuerdos.

Entonces, las continuidades parecen estar en el tono de cierta estabilidad de potencia que permiten eso, continuidades. La irrupción parece ser el aumento o disminución abrupta de la potencia que se ejerce sobre el cuerpo y que tanto el sentido interno (tiempo), como el externo (espacio) constituyen lo que, siguiendo algunos presupuestos de Rancière, configura y reconfigura el régimen de lo sensible.

Otra forma de la palabra estuvo en relación a los contenidos temáticos que presentó contrastes en la manera de pensar el dominio o no del contenido disciplinar. También se encontró la palabra usada como defensa e interpelación. Otra forma de huella mnémica lo constituyeron el silencio y la escucha. Y, finalmente, la transferencia como concepto del psicoanálisis nos ayudó a una provisional clasificación de cuales tienen la posibilidad de ser aprovechadas en la relación docente alumno. Por ejemplo las consideradas en el grupo de los recuerdos agradables que fueron mostradas hacia tres ámbitos: 1) El familiar, en este caso hacia la madre. 2) El de los amigos, como las figuras de consejo, apoyo para conducir la vida diaria. Y 3) la representación de la academia, los contenidos programáticos mismos, la construcción del conocimiento, hacia la figura del maestro. Estas transferencias tocan, como se observó, lo ontológico, axiológico y lo epistemológico

Una vez que discutimos el doble carácter de la palabra, se volvió abrir el plano al introducirnos al contenido de la palabra que no es en sí contenido de sí misma, es decir, a qué otras cosas alude en el recuerdo. Y entonces encontramos que alude a lo que llamamos los constituyentes de la práctica docente. Y aquí nos guiamos por dos preguntas: ¿cómo la práctica docente, en sus constituyentes, se muestra, se entrecruza entre técnica, *téchnē* y *areté*? Y ¿cómo se desplazan o entrecruzan estos constituyentes en sus estatutos ontológico y epistemológico para devenir, también, en estatuto axiológico?

Encontramos que uno de los constituyentes son los actores, éstos son los docentes, los alumnos, los padres de familia, básicamente. Y la forma en que se presentan es a través del cuerpo. El cuerpo como la percepción más inmediata que se da a los sentidos. Y en este sentido expusimos al cuerpo recordado en su materialización o yo corporal, siguiendo a Butler y a Freud. También encontramos que este cuerpo es sexuado y en todo momento manifiesta una erótica que puede o no ser aceptada. Una forma en que también se mostró este cuerpo fue a través del castigo. Y fue en esta parte donde pensamos que hay un entrecruce de la práctica docente en términos de técnica, *téchnē* y *areté*.

La práctica de la práctica, como segundo constituyente de la misma práctica en términos de sus métodos, de sus didácticas, es otro constituyente fundamental. Encontramos que hay

una serie de huellas mnémicas instaladas en la tradición y que impactan en la reiteración de actividades en el salón de clase. Hay también una tendencia hacia la *epiméleia*, aunque se insista en la técnica. Se esboza la tensión entre una técnica mediada por contenidos/teoría y la posibilidad de la “replica” de esta técnica o la elaboración de una nueva. Parece que aunque haya una aproximación hacia la *epiméleia*, ésta no presenta una relación tan evidente con la *téchnē*, aunque hay cierta latencia. Y, se esbozan lazos tenues entre una *epiméleia*, una tendencia moral o cierta vigilancia sobre el autoengaño.

El tercer constituyente son los materiales para la enseñanza aprendizaje que el docente lleva al salón de clase. Expusimos que, si bien los materiales pueden inicialmente estar pensados en un estatuto epistémico, en tanto objetos, co-ligan con un estatuto ontológico/óntico, en tanto devienen también, en algún momento, cosas. Y que ambos estatutos, en algún momento, quizá por el efecto de ciertas transferencias, y para que éstas operen, no están exentas de pasar, de co-ligar con/por un estatuto axiológico que estará como constituyente también, de nuestra subjetividad.

El último constituyente encontrado fue el espacio/lugar. Y encontramos que hay una diversidad de posibilidades que escapan a centrar la práctica docente sólo en el salón de clases. Ésta se extiende a otros lugares/espacios dentro de la misma escuela, y aún más, fuera de ella. No están exentas las casas ni de los alumnos ni de los profesores, donde se tejen relaciones de complementariedad que pudieran contribuir a tal práctica docente.

### **3. Cierre y apertura**

A partir del análisis realizado sobre lo encontrado en la investigación que presentamos, insistimos en las siguientes reflexiones.

Las obras artísticas constituyen un potencial para pensar la realidad y construir otras. Aportan elementos de gran valía a la investigación en el campo de la educación, de la formación y de la práctica docente, entre otras.

Las obras artísticas, en su carácter de ocasionalidad, pueden posibilitar experiencias estéticas, éstas también son parte de su constitución. Lo digno de ser recordado de las relaciones entre los docentes y los alumnos en contraste con lo no valorado socialmente, es lo que la obra de arte re-presenta: no da concesiones ni a docentes ni a alumnos.

En las obras estudiadas encontramos que la palabra que alude al cuerpo es constituyente de la memoria y que la relación que con ella establecieron alumnos y docentes, abre y desplaza horizontes para construir sentidos y significados que se resisten a la homogeneidad, y posibilitan proyectos de vida opcionales.

La fuerte tensión entre la moral prevaleciente, que incluso se muestra como un escudo que parece no permitir ni siquiera huellas mnémicas, que den posibilidades para elaborar recuerdos, parece incidir en los docentes cuando sólo dicen bueno, cordial, es decir, adjetivan sin elaborar recuerdos, sin mostrar o dar cuenta del marco social de la práctica docente, hace difícil trabajar en función de la memoria colectiva. Parece que hay una fuerza en la auto-represión, en la auto-censura para hablar de ello. Y es el arte el que sí nos muestra este kischts y quizá posibilita abrir otras formas de colectividad.

Lo valioso, desde el estatuto axiológico, se entendió aquí en términos estéticos, en su relación con las huellas mnémicas que se registran y que si llegan a elaborarse como recuerdo o como repetición por transferencia, se manifiestan otra vez como valiosas. Entonces, desde esta noción, no lo pensamos en términos de una moral acordada socialmente que el sujeto más o menos intenta asumir, de ahí que cuando en las entrevistas los docentes dijeron que recordaban, en tanto un colectivo, a profesores responsables, entusiastas, amables, buenos, etc. o lo contrario, castigadores, regañones, desinteresados, poco comprometidos, etc. Esto lo pensamos desde ese plano moral que no permitido elaborar recuerdo a partir de huellas mnémicas un tanto precisas.

La relación cuerpo sexualidad tanto normal como perversa, visibilizada en las obras de arte y ratificada en las entrevistas con matices importantes, nos ayuda a estar advertidos, como bien lo señaló Freud en sus estudios. Quizá pensar en la sublimación como una vía para

transferir hacia otras actividades esta forma de libido, podría ser una posibilidad que el mismo Freud estudio y que de todas formas no garantiza su contención. Lo que aporta esta parte de la investigación es la posibilidad de poner en discusión los elementos para su comprensión.

Y para volver abrir, mejor dicho continuar con la cita de Steiner ya anotada, invitamos a pensar en el otro, en tanto persona de carne, como lo es el profesor, figura central en nuestra escolarización, y en un marco más específico que es el de la práctica docente, con sus demás actores, también es potencia de afectación.

Pos/dedicadora: para nuestros docentes.

### Fuentes consultadas

- Abud Jaso, Juan José, *El gran cuerpo: individuo, afectos y política en la Ética de Spinoza*, tesis de maestría, México, FFyL/UNAM, 2009.
- Aguilar Rivero, Mariflor, *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*, México, FFyL/UNAM, 2005.
- Aguilar Rivero, Mariflor, *Entresurcos de verdad y método*. México, FFyL/UNAM, 2006.
- Aguilar Rivero, Mariflor Aguilar Rivero, Mariflor y Echavarría Canto, Laura, Notas del Seminario *Cuerpo: marcas y huellas*, FFyL/UNAM Semestre 2016-1, agosto-noviembre, 2015.
- Alonso Sánchez, Eleazar, “El erotismo en las relaciones maestro-alumno”, en *Sin saberes*, No.5, dic.-febr. 1995-1996, México, pp. 4-6.
- Altet, Marguerite; Bru, Marc et Blanchard-Laville, Claudine, *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, L’Harmattan, 2012. En <http://www.didactibook.com/extract/show/137613> Consulta: mayo 2015.
- Anker, Albert Samuel, artista plástico, *Das schulexamen*, (*El examen*), *Die Dorfschule (Escuela rural)* y *Der Schulspaziergang (Paseo escolar)*, óleos, en <http://iamachild.wordpress.com/2010/09/12/albert-samuel-anker-1831-1910-swiss/> o en <https://arteninona.wordpress.com/2008/02/16/albert-anker-suiza-1831-1910/> Consulta: noviembre de 2014.
- Anker, Albert Samuel, artista plástico, *Das schulexamen* (*El examen*), óleo, en <https://www.pinterest.com/pin/218354281904858265/>, consulta: diciembre de 2016.
- Arfuch, Leonor, *El espacio autobiográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Argentina, F.C.E., 2002.
- Arfuch, Leonor, *Memoria y autobiografía, Exploraciones en los límites*, Argentina, F. C.E., 2013.
- Arzate López, Elia, *La experiencia lectora escolar: posibilidades en la construcción de vida en los alumnos de secundaria*, tesis de Maestría en Investigación de la Educación, México, ISCEEM, 2014.
- Bachelard, Gaston, *La intuición del instante*, trad. Jorge Ferreiro, México, F.C.E., [1932], 1999.

- Bachelard, Gastón, *La poética del espacio*, Trad. Ernestina de Champourcin, México, F.C.E., [1957], 1986.
- Barrios, José Luis, Notas del Seminario *Antropología, estética y política en Kant*, MUAC/UNAM, Semestre 2016-2, febrero-junio, 2016.
- Bayer, Raymond, *Historia de la estética*, trad. Jasmín Reuter, México, F.C.E., 1961, 1965.
- Beckett, Samuel, *Proust y otros ensayos*, Trad. al español de Marcela Fuentealba, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. [1929], [1931], [1965], [1983], 2008. En <http://issuu.com/marianababarovic/docs/beckett>.
- Beckett, Samuel, *Primer amor y otros cuentos*, Trad. al español de Joe Broderick, Taller de edición Rocca, Colombia, [1946], 2013.
- Benjamín, Walter, “La tarea del traductor” en *Ensayos escogidos*, trad. H. A. Murena, México, Ediciones Coyoacán, [1955], 2001.
- Bercovich, Susana, Notas de los Seminarios: *Psicoanálisis y Educación, y Lacan lector de Platón*, Semestre 2015-1, (agosto-diciembre), México, FFyL/UNAM, 2014.
- Bernárdez, Mariana, Notas del curso *Del símbolo a la metáfora*, Casa Universitaria del Libro UNAM, abril-junio, 2013.
- Bert, Bruno, Escuela del espectador, sesión de abril de 2013, Salón del Centro Cultural del Bosque, Cd. de México. Audio de los archivos de Mario Permansu, 2013.
- Blanchard-Laville, Claudine, Chaussecourte Philippe, Hatchuel, Françoise, Pechberty Bernard, “Recherches cliniques d’orientation psychanalytique dans le champ de l’éducation et de la formation”. In: *Revue française de pédagogie*, volumen 151, 2005, pp. 111-162. En [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2005\\_num\\_151\\_1\\_1469](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_1469). Consulta: mayo 2016.
- Braunstein, Néstor A., *Memoria y espanto o el recuerdo de infancia*, México, Siglo XXI, 2008, 2010.
- Broderick, Joe, traductor, editor y actor de *Primer amor*, monólogo, dirección de Manuel Orjuela, programa de mano, Coordinación General de Difusión de la UAM, Casa Abierta al Tiempo, Cd. de México, enero de 2013.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Consideraciones metodológicas en investigación social, U. S. A., [sic] Editorial Académica Española, 2011.

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia, Notas del Seminario de *Investigación y análisis político de discurso educativo*, Semestre 2013-1/UNAM, DIE/CINVESTAV, cd. de México, agosto-diciembre de 2012.
- Butler, Judith, “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”, en Sue-Ellen Case (ed), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*, Johns Hopkins University Press, 1990, pp. 270-282, en <http://capacitacioncontinua sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/BUTLER-Actos-performativos-y-constituci%C3%B3n-del-g%C3%A9nero.pdf> traducida por Marie Lourties, pp. 296-314. Consulta: enero de 2015.
- Butler, Judith, *Lenguaje, poder e identidad*, trad. y pról. Javier Sáez y Beatriz Preciado, España, Síntesis, 1997.
- Butler, Judith, *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós, [1993], 2002.
- Cantet, Laurent, dir., *Entre les murs*, película, Francia, 2008.
- Castellanos, Rosario, —Balún Caná”, en *Obras I*, Narrativa, México, FCE, 1989.
- Clément, Bruno y François Noudelmann, *Samuel Beckett*, ADPF, Ministère des Affaires étrangères, France, 2006.
- Coche, Frédéric; Kahn, Sabine; Robin, Françoise; Rey, Bernard et Genot, Pascale. *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés. Rapport de la deuxième année*. Août 2006. Université Libre de Bruxelles. 196 pp. En <http://www.ulb.ac.be/facs/sse/img/pratiques.pdf> Consulta: mayo de 2015.
- Cruz, Ana, dir., *Las sufragistas*, película, México, 2012.
- Chaussecourte, Philippe. “Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes”. En *Recherches en Éducation*, N°19 - Juin 2014, pp. 63-81, en <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article175> Consulta: mayo de 2015.
- Daranas Serrano, Ernesto, *La conducta*, película, Cuba, [2012], 2014.
- De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, trad. Alejandro Pescador, México, Universidad Iberoamericana/ITESO, 1990, 2000.
- Deleuze, Guilles, *En medio de Spinoza*, Buenos Aires, Cactus, 2005.



De Sade, Marqués, *Obras Completas, Tomo Primero*, Traducción del texto Original Francés por el Dr. Paul J. Gillette, Introducción y Biografía de John S. Yankowski, México, EDASA, 1967, 1985.

Desola, David, dramaturgo, *La charca inútil*, mimeo. (s/f)

De Teresa, Adriana, *Farabeuf escritura e imagen*, México, UNAM, 1996.

Dussel, Inés, "La escuela como espectáculo. La producción de un orden visual escolar en la participación argentina en las Exposiciones Universales, 1867-1900", en Carla Lois y Verónica Holiman, coord., *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*, Argentina, Prohistoria Ediciones, 2012.

Elizondo, Salvador, "Invocación y evocación de la infancia", en *Cuaderno de escritura*, Guanajuato, México, F.C.E., [1969], Consulta en línea: <http://www.loscuentos.net/forum/4/11891/> Consulta: diciembre de 2014.

Farina, Cynthia, *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficciones*, tesis de doctorado, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Programa de Doctorado: "Educació i democràcia". Bienio 2001-2003, Universitat de Barcelona, Septiembre del 2005.

Féal, Gisèle, *Ionesco, un théâtre onirique*, Éditions IMAGO, Paris, 2001.

Ferenczi, Sándor, "Psicoanálisis y Pedagogía", Conferencia pronunciada en el Congreso de Psicoanálisis de Salzburgo en 1908, en *Obras Completas, Psicoanálisis, Tomo I*, Madrid, Espasa-Calpe, 1981. En <https://es.scribd.com/doc/119250318/Obras-Completas-Sandor-Ferenczi>. Consulta: julio 2016.

Ferenczi, Sándor y Rank, Otto, *Metas para el desarrollo del psicoanálisis. De la correlación entre teoría y práctica*, trad. del alemán de Pola Mejía Reiss, México, École lacanienne de psychanalyse, [1924], 2005.

Filloux, Jean-Claude, "Note de synthèse Psychanalyse et pédagogie ou: d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique". In: *Revue Française de pédagogie*, volumen 81, 1987, pp. 69-102. En [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1987\\_num\\_81\\_1\\_1469](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_1469). Consulta: julio 2016.

Fortoul Ollivier, María Bertha y Fierro Evans, María Cecilia, "Un modelo interaccionista de análisis de prácticas para la formación de docentes", Ponencia, en Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México, 2015.

- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, trad. Aurelio Garzón del Camino, México, Siglo XXI, 1975, 1990,
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, trad. Ulises Guinazú, México, Siglo XXI, 1976, 1998.
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 2- el uso de los placeres*, trad. Martí Soler, México, Siglo XXI, 1984.
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 3- la inquietud de sí*, trad. Tomás Segovia, Argentina, Siglo XXI, 1984, 1987, 2003.
- Foucault, Michel, *Hermenéutica del sujeto*, ed. y trad. Fernando Álvarez-Uría, Madrid, La piqueta, 1984, 1994.
- Foucault, Michel, “El sujeto y el poder”, en Huber L. Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, trad. Rogelio C. Paredes, Buenos Aires, Nueva Visión, 1983, 2001.
- Foucault, Michel, “Topologías”, [Utopías y heterotopías], [El cuerpo utópico] nota y trad. de Rodrigo García, *Fractal* No. 48, enero-marzo, año XII, Volumen XII, [1996], [1967], 2008.
- Freud, Sigmund, “El chiste y su relación con lo inconsciente”, [1905] en *Obras completas*, vol. VIII, trad. del alemán de José Luis Etcheverry, comentarios y notas James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1986.
- Freud, Sigmund, “Tres ensayos de teoría sexual” [1905], en *Obras completas*, vol. VII, trad. del alemán de José Luis Etcheverry, comentarios y notas James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1978.
- Freud, Sigmund, “Sobre la dinámica de la transferencia” [1912], en *Obras completas*, vol. XII, trad. del alemán de José Luis Etcheverry, comentarios y notas James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1986.
- Freud, Sigmund, *Introducción al psicoanálisis*, trad. Luis López Ballesteros, España, Altaya, 1966, 1998.
- Freud, Sigmund, “Recordar, repetir y reelaborar” (Nuevos consejos sobre la técnica psicoanalítica II) [1914], en *Obras completas*, vol. XII, trad. del alemán de José Luis Etcheverry, comentarios y notas James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1986.

- Freud, Sigmund, –El interés por el psicoanálisis” [1913], –Sobre la psicología del colegial” [1914] en *Obras completas*, vol. XIII, trad. del alemán de José Luis Etcheverry, comentarios y notas James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1986.
- Freud, Sigmund, –¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?” [1919, 1918], en *Obras completas*, vol. XVII, trad. del alemán de José Luis Etcheverry, comentarios y notas James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1986.
- Freud, Sigmund, –Resistencia contra el psicoanálisis” [1925, 1924] en *Obras completas*, vol. XIX, trad. del alemán de José Luis Etcheverry, comentarios y notas James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1984.
- Freud, Sigmund, –El yo y el ello” [1923] en *Obras completas*, vol. XIX, trad. del alemán de José Luis Etcheverry, comentarios y notas James Strachey, Argentina, Amorrortu, 1984.
- Gadamer, George-Hans, *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, España, Sígueme, 1975, 1988.
- Gadamer, George-Hans, *Verdad y Método II*, trad. Manuel Olasagasti, España, Sígueme, 1986, 1992.
- Gadamer, George-Hans, *Mito y razón*, trad. José Francisco Zúñiga García, Barcelona, España, Paidós, 1993, 1997.
- Gadamer, George-Hans, *El último adiós. La lección del siglo XX. Un diálogo con Ricardo Dottori*, trad. José Luis Iturrate Veá, Barcelona, España, Anthropos/UAM Coajimalpa, 2002, 2010.
- García Ruiz, Pedro Enrique, Notas del Seminario *Ética. Empatía: la dimensión intersubjetiva en la experiencia ético-estética II*, (2013-2, FFyL/UNAM), enero-mayo, 2013.
- Gillespie, Craig, dir. *Mr. Woodcock*, película, USA, 2007, 87 min.
- González Valerio, María Antonia, –La ontología de la obra de arte o sobre la estética-hermenéutica de Gadamer. Sobre el capítulo 3 de *Verdad y Método*” y –La crítica gadameriana a la conciencia estética. Sobre el capítulo 3 de *Verdad y método*” en Mariflor Aguilar Rivero, coord. *Entresurcos de Verdad y Método*, México, FFyL/UNAM, 2006.

- González Valerio, María Antonia, –La hermenéutica desde la estética”, en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio, coords. *Gadamer y las humanidades I Ontología, Lenguaje y Estética*, México, FFyL/UNAM, 2007.
- Gutiérrez Soria, Luis Antonio y Alvarado Gutiérrez, Luz Raquel. –El análisis de la intersubjetividad en la práctica docente de formación de profesores”, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México, 2009, en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm> Consulta: mayo de 2015.
- Guzmán, Liliana Judith, *Poema en diálogo. Experiencia y formación en textos de Platón y Borges*, tesis de doctorado, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Programa de Doctorado: –Educació i democràcia”, Universitat de Barcelona, España, diciembre del 2007.
- Halbwachs, Maurice [1925], *Les cadres sociaux de la mémoire*, en [http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs\\_maurice/cadres\\_soc\\_memoire/cadres\\_sociaux\\_memoire.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/cadres_soc_memoire/cadres_sociaux_memoire.pdf). Consulta: enero de 2015.
- Halbwachs, Maurice, *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthropos, [1925], 2004.
- Halbwachs, Maurice, –La expresión de las emociones y la sociedad”, trad. de Emilio Martínez en *Anthropos*, No. 218, Barcelona, [1947], 2008, pp. 36-42.
- Halbwachs, Maurice, *La mémoire collective*, Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>, [1950], 2001, consulta: enero de 2015.
- Hernández, Manuel, –Cuidar de la vergüenza”, en Chávez Mac Gregor, Helena, curadora académica, *Estética y violencia: necropolítica, militarización y vidas lloradas*, México, MUAC-Campus Expandido/UNAM, 2012.
- Hernández, Manuel, coord. Seminario *Psicoanálisis es Sur*, semestre 2016-1, agosto-diciembre, MUAC/UNAM, 2015
- Heidegger, Martin, *Conferencias y artículos*, trad. Eustaquio Barjau, España, Ediciones del Serbal, 1999, 2001, pp. 121-139.

- Instituto lingüístico de Verano en México, en <http://www-01.sil.org/mexico/zapoteca/00e-zapoteca.htm>[http://www\\_01.sil.org/mexico/zapoteca/00e-zapoteca.htm](http://www_01.sil.org/mexico/zapoteca/00e-zapoteca.htm). Consulta: noviembre de 2014.
- Jaeger, Werner, *Paideia*, traducción de Joaquín Xirau (libros I y II), Wenceslao Roces (libros III y IV), México, F.C.E., [1953], 1987.
- José, Alan, *Farabeuf y la estética del mal: el tránsito entre realidad y ficción*, Col. La Centena (ensayo), México, Ediciones Sin Nombre / CONACULTA, 2004.
- Josso, Marie-Christine, "Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí", *RMIE*, VOL. 19, NÚM. 62, México, 2014, pp. 735-761.
- Kafka, Franz, *Comunidad*, cuento, en <http://narrativabreve.com/2015/07/cuento-de-franz-kafka-comunidad.html> Consulta: diciembre de 2015.
- Kant, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, traducción, estudio preliminar y notas de Mario Caimi, Edición bilingüe alemán-español, México, FCE/UAM/UNAM, [1781], [1787], 2009.
- Kaplan, Luciana, dir., *La revolución de los alcatraces*, película, México, 2011.
- Lacan, Jacques, Seminario 4, "La relación de objeto", clase 8 del 23 de enero de 1957 y clase 2, 26 de noviembre de 1956, "Tres formas de la falta de objeto" file:///J:/SEM%20Lacan%20Plat%C3%B3n%20BERCOVICH/material%20licenciatura/lacan%20S4\_LA\_RELATION.pdf, Consulta: septiembre de 2014.
- Lacan, Jacques, "L'éthique" (1959-1960), en [http://www.valas.fr/IMG/pdf/S7\\_L\\_ETHIQUE.pdf](http://www.valas.fr/IMG/pdf/S7_L_ETHIQUE.pdf), p. 707, pp. 691-719. Consulta: Enero 2016.
- Lacan, Jacques, Seminario 8, clase 1: 1960-11-16 *Le transfert dans sa disparité subjective, sa prétendue situation, ses excursions techniques*, en <http://www.valas.fr/?page=recherche&recherche=Lacan+1957>, Consulta: octubre de 2014.
- Lacan, Jacques, *L'envers de la psychanalyse* (1969-1970), en [http://www.valas.fr/IMG/pdf/s17\\_1\\_envers.pdf](http://www.valas.fr/IMG/pdf/s17_1_envers.pdf). Consulta: enero 2016.
- La Concubina Teatral, Colectivo, *El siniestro plan de Vintila Radulezcu*, video de entrevistas y fragmentos de la obra, duración 3 minutos, 52 segundos, INBA,

- CONACULTA, México, Dirección General del Área Académica de Artes de la Universidad Veracruzana, s/f.
- Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand *Diccionario de psicoanálisis*, trad. Fernando Gimeno Cervantes, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 415-416.
- Las mil y una noches*, Tomo V, Noche 873, –Historia del maestro de escuela lisiado y con la boca hendida”, en [http://es.wikisource.org/wiki/Las\\_mil\\_y\\_una\\_noches:842](http://es.wikisource.org/wiki/Las_mil_y_una_noches:842), Consulta: noviembre de 2014.
- Le Gaufey, Guy, *Anatomía de la tercera persona*, trad. de Silvana Pasternac, México, EPEL/MAEF/Embajada de Francia en México, 1998, 2000.
- Leñero Llaca, Martha Isabel, –Escuela y ficción: principales problemas conceptuales” ponencia, *Coloquio del Doctorado en Pedagogía*, México, IISUE/UNAM, octubre de 2012.
- Leñero Llaca, Martha Isabel, *El rumor de la escuela en la literatura: Balún-Canán como huella en la historia de la educación*, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFyL/UNAM, 2014.
- Lledó, Emilio, *La memoria del logos. Estudio sobre el diálogo platónico*, Madrid, Taurus, 1984, 1996.
- Lledó, Emilio, *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, Barcelona, Crítica, 2000.
- Maciel, Ana Lilia, coord., Notas y material del curso *Formación de planificadores en Educación Artística*, (4ta. emisión) México, CENART/CONACULTA, Edición 2010.
- Marcel, Jean-François; Olry, Paul; Rothier-Bautzer, Éliane et Sonntang, Michel, –Les pratiques comme objet d’analyse— En *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars 2002, pp. 135-170, en [http://www.persee.fr/issue/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1](http://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_2002_num_138_1) Consulta: mayo de 2015.
- Marcel, Jean-François. –Les pratiques enseignantes mises en récit”. En *Recherches en Éducation*, N°19 - Juin 2014. Pp. 82-95. En <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article175> Consulta: mayo de 2015.

- Martínez de la Escalera, Ana María, –Tradición y experiencia” en *Gadamer y las humanidades I Ontología, Lenguaje y Estética*, coord. Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio, México, FFyL/UNAM, 2007.
- Martínez de la Escalera, Ana María, –Experiencia de la memoria y tradición (contribución al debate)” en Martínez de la Escalera, Ana María y Lindig Cisneros, Erika, coords. *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*, México, FFyL/UNAM, Juan Pablos Editor, 2013.
- Martínez Olivera, Agustín Romero, *La otredad juvenil y la educación, relatos desde el cine en la era de la posmodernidad*, tesis de maestría, ISCEEM, Chalco, México, 2009.
- Marzano, Robert J., Debra J. Pickering et al, *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*, traducción de Héctor Guzmán Gutiérrez, México, ITESO, 1997, 2005.
- Maubant, Philippe. –L’analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d’un bel objet de recherche”. *Formation et Profession*. Février 2007, Vol. 13, N. 2, pp. 17-21. Bulletin, CRIFPE. En <http://formation-profession.org>, Consulta: mayo 2015.
- Mendoza Sodi, Federica Alejandra, "Arquetipos docentes desde la filmografía", en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 15. Procesos de Formación, Ponencia, México, COMIE, 2011.
- Miller, Randall, dir. *Marilyn Hotchkiss ballroom dancing charm school*, película, USA, 2005, 2006, 103 min.
- Miranda Terrazas, René, –Conceptualizaciones espaciales en el arte y sus posibilidades en lo pedagógico y en lo social”, en Centro Nacional de las Artes, editor, *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente*, México, CONACULTA/CENART, 2014.
- Nieto, Javier, dramaturgia y dirección, *La piedad de los perros*, obra de teatro, se presentó en el Foro de la Diversidad Cultural, Cd. de México, en mayo de 2012 por la Compañía Movimiento y Cambio, Laboratorio Escénico.
- Parker, Alan, director, *Pink Floyd The Wall*, película, Gran Bretaña, 1982.
- Peláez, Silvia, dramaturgia, *Los cerdos, recovecos de la memoria*, puesta en escena de Lydia Margules, Programa de mano, Teatro El Granero Xavier Rojas, Cd. de México, CONACULTA, INBA FONCA, 2014.

- Platón, –Protágoras” en *Diálogos I: Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias Menor, Hippias Mayor, Laques y Protágoras*, introducción general por Emilio Lledó Iñigo, introducciones, traducción y notas por Carlos García Gual, J. Calonge Ruiz y Lledó, España, Gredos, 1981.
- Platón, –Menón” en *Diálogos II: Georgias, Menexeno, Eutidemo, Menón y Crátilo*, traducción, introducción y notas de este diálogo de F. J. Olivieri, Madrid, Gredos, 1983.
- Platón, –Banquete” en *Diálogos III: Fedón, Banquete y Fedro*, traducción, introducción y notas de este diálogo de C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó Iñigo, Madrid, Gredos, 1986.
- Proust, Marcel, I. –Por el camino de Swann”, *En busca del tiempo perdido*, Madrid, Alianza Editorial, 1971, p. 60.
- Rancière, Jacques (1998a, 2009a) *La división de lo sensible. Estética y política (Le partage du sensible. Esthétique et politique)* trad. Antonio Fernández Lera en Centro de Estudios Visuales de Chile: Jacques Rancière | Señas y Reseñas <http://www.centroestudiosvisuales.cl> Consulta: enero de 2013.
- Rancière, Jacques, –La ficción documental: Market y la ficción de la memoria” en *La fábula cinematográfica*, trad. Carles Roche, España, Paidós, 2001, 2005.
- Rancière, Jacques, –Jacques Rancière: Les territoires de la pensée partagée” Entrevista por Jacques Lévy, Juliette Rennes y David Zerbid. Le lundi 8 janvier 2007, *Revue indisciplinaire de sciences sociales*. Penser les humains ensemble, en [Espacestemp.net](http://espacestemp.net). Consulta: enero 2016.
- Rancière, Jacques, "Pensar entre disciplinas: una estética del conocimiento", trad. del francés Alejandro Arozamena, en Brumaria, Prácticas artísticas, estéticas y políticas, Documento 268, 2008, p. 1. En [http://desarquivo.org/sites/default/files/ranciere\\_disciplinas\\_268.pdf](http://desarquivo.org/sites/default/files/ranciere_disciplinas_268.pdf), Consulta: enero de 2016.
- Rancière, Jacques, –La dimensión estética: estética, política, conocimiento”, trad. Laura Esperanza Venegas Piracón, Colombia, *Ciencia Política*, vol. 10, No. 19, enero-junio 2015, en



- <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/52370> Consulta: enero 2016.
- Ramos Escobar, Norma, –Memoria escolar de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes, acercamiento a las –novelas escolares” Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, ponencia presentada en el XII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Guanajuato, México, 2013.
- Razo Navarro, José Antonio, *Metodología hermenéutica e investigación educativa*, ISCEEM, Edo. de México, 2000, 2009.
- Real Academia Española, Diccionario, <http://lema.rae.es/drae/?val=marca>, Consulta: septiembre 2014.
- Ricœur, Paul, *Tiempo y Narración I, Configuración del tiempo en el relato histórico*, trad. de Agustín Neira, México, Siglo XXI, 1985, 1995, pp. 9-35, 113-139.
- Ricœur, Paul, *Tiempo y Narración II, Configuración del tiempo en el relato de ficción*, trad. de Agustín Neira, México, Siglo XXI, 1984, 1995, pp. 373-381.
- Ricœur, Paul, *Tiempo y Narración III, El tiempo narrado*, trad. de Agustín Neira, México, Siglo XXI, 1985, 1996, pp. 629-631 y 635-640.
- Ricœur, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.
- Ricœur, Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli* Paris, Éditions du Seuil, 2000.
- Rivera, Diego, artista plástico, –La maestra rural” [1923] en *La pintura mural de la revolución mexicana*, México, Fondo Editorial de la Plástica Mexicana, 1989.
- Romero de la luz, Jaime, *El espacio escolar: el sueño, la memoria y otros lugares cotidianos*, Tesis de maestría en Pedagogía, México, FFyL/UNAM, 2010.
- Rueda, Mario, conferencia magistral en 4to. Encuentro Politécnico de Formación y Profesionalización Docente, IPN, Unidad Zacatenco, cd. Méx. 4 y 5 de noviembre de 2014.
- Salcido Ríos, Tenochtitlán Lucina, –El maestro y el cine”, en *Sin saberes*, No. 17, México, 1999, pp. 33-39.
- Schaeffel, Jean-Marie *¿Por qué la ficción?*, España, Lengua de trapo, 2002, pp. 115-128,
- Smith, Adam, *La teoría de los sentimientos morales*, España, Alianza Editorial, [1759] [1790], 2004.

- Smith, Adam, *Ensayos filosóficos*, trad. Carlos Rodríguez Braun, Pirámide, Madrid, [1795], 1998.
- Spinoza, Baruch de, *Ética demostrada según el orden geométrico*, trad. Oscar Cohan, México, F.C.E., [1677], 1958, 2015. Y Baruch De Espinoza, *Ética demostrada según el orden geométrico*, introducción, traducción y notas de Vidal Peña, Madrid, Ediciones Orbis, 1980.
- Steiner, George, *Lecciones de los maestros*, trad. María Condor, Siruela/F.C.E. México, 2004, 2007.
- Suzunaga Q., Juan Carlos, “Lo que no existe, insiste. Una apuesta en el tratamiento de lo real (Apuntes sobre el objeto)”, en *Desde el Jardín de Freud*, No. 3, Revista de Psicoanálisis, Escuela de Estudios en Psicoanálisis y Cultura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003, pp. 114-133. En página web: <http://www.bdigital.unal.edu.co/14380/1/3-8264-PB.pdf>, Consulta: noviembre 2014.
- Talbot, Laurent, “Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives”, *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 no.18|2012, pp. 1-11. URL: <http://questionsvives.revues.org/1234;DOI:10.4000/questionsvives.1234>. Consulta: marzo de 2015.
- Tarazona Vargas, Liliana. “La práctica docente en la formación de profesores en servicio” Ponencia. En *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México, 2015.
- Trier, Lars von, dir. *Ninfómana II*, largometraje, Dinamarca, 2013.
- Vega, Antonio, texto, *El síndrome Duchamps*, y dir. con Ana Graham (PorPiedadTeatro), espectáculo escénico, CCB, Cd. de México, 2015.
- Velázquez Ruíz, Julio, *La contratransferencia. Análisis de una propuesta didáctica*. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, DIE/Cinvestav/IPN, México, 2001.
- Vico, Giambattista, *Vico. Elementos de retórica: El sistema de los estudios de nuestro tiempo y Principios de oratoria*, Edición de Celso Rodríguez Fernández y Fernando Romo Feito, España, Trota, 1975, 2005.

- Villegas, Armando, *La propiedad de las palabras. Ensayo de retórica, filosofía y política*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor, 2014.
- Vilo, Lautaro, 23.344, Cuadernos de Dramaturgia Internacional No. 12, Paso de Gato, México, 2010.
- Vinatier, Isabelle. –La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste”, *Recherche et formation* [En ligne], 56 | 2007, mis en ligne le 06 octobre 2011, URL: <http://rechercheformation.revues.org/860>. Consulta: mayo de 2015.
- Vinatier, Isabelle, –Análisis de las interacciones escolares y formación de docentes.” Conferencia magistral. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México, 19 de noviembre de 2015.
- Vital, Alberto, *Conjeturas verosímiles*, México, IIF/UNAM, 1996.
- Waters, Roger, compositor, *Another brick in the wall* (Otro ladrillo en la pared), canción, 1979.
- Woody, Allen, dir., *Días de radio*, película, U.S.A. 1987.
- Yurén Camarena, María Teresa (y colaboradores), *IX. La asignatura "Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*, Informes finales de investigación educativa: convocatoria 2002, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa, 2004, en <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/materiales/resenas2002/pdfs/9TeresaYuren.pdf>, Consulta: febrero de 2016.
- Yurén Camarena, María Teresa, –El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria”, en María Teresa Yurén y Sonia Stella Araújo (coordinadoras) *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, México, Universidad Autónoma de Morelos. Organizaciones y Procesos de Formación y Educación. Correo del Maestro. Ediciones La Vasija, 2007.
- Zapata, Martín, dir., *El siniestro plan de Vintila Radulezcu*, Programa de mano, 2011, estreno. Puesta en 2013 en el Teatro El Galeón del Centro Cultural del Bosque, Cd. México, 2013.
- Zapata, Martín, *El siniestro plan de Vintila Radulezcu*, texto inédito, s/f. México.

Žižek, Slavov, –Arte e ideología en Hollywood. Una defensa del platonismo”, en *Arte, ideología y capitalismo*, Trad. César Rendueles, Madrid, Consorcio del Círculo de Bellas Artes, 2007, 2008. En <http://es.scribd.com/doc/64164756/Zizek-Slavojo-Arte-Ideologia-Y-Capitalismo-OCR> Consultado: octubre 2012.

### **Páginas web de las imágenes utilizadas en orden de aparición**

1. <https://www.pinterest.com/pin/218354281904858265/>
2. [https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+la+pel%C3%ADcula+la+evoluci%C3%B3n+de+los+alcatraces&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=5fHF1P5DyvN9M%253A%253BI69h7sogT3bGFM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fwww.youtube.com%25252Fwatch%25253Fv%2525253DEIgn1QwYm3Q&source=iu&pf=m&fir=5fHF1P5DyvN9M%253A%252CI69h7sogT3bGFM%252C\\_&usg=\\_\\_0bNhM5bteSy8XrVpQ0JihzWcaog%3D&ved=0ahUKEwjy4KycpJrRAhUojFQKHx5eBRwQyjcIOg&ei=jndlWPLhIqiY0gL-vJXgAQ#imgrc=5fHF1-P5DyvN9M%3A](https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+la+pel%C3%ADcula+la+evoluci%C3%B3n+de+los+alcatraces&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=5fHF1P5DyvN9M%253A%253BI69h7sogT3bGFM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fwww.youtube.com%25252Fwatch%25253Fv%2525253DEIgn1QwYm3Q&source=iu&pf=m&fir=5fHF1P5DyvN9M%253A%252CI69h7sogT3bGFM%252C_&usg=__0bNhM5bteSy8XrVpQ0JihzWcaog%3D&ved=0ahUKEwjy4KycpJrRAhUojFQKHx5eBRwQyjcIOg&ei=jndlWPLhIqiY0gL-vJXgAQ#imgrc=5fHF1-P5DyvN9M%3A)
3. [https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+la+pel%C3%ADcula+la+evoluci%C3%B3n+de+los+alcatraces&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=5fHF1P5DyvN9M%253A%253BI69h7sogT3bGFM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fwww.youtube.com%25252Fwatch%25253Fv%2525253DEIgn1QwYm3Q&source=iu&pf=m&fir=5fHF1P5DyvN9M%253A%252CI69h7sogT3bGFM%252C\\_&usg=\\_\\_0bNhM5bteSy8XrVpQ0JihzWcaog%3D&ved=0ahUKEwjy4KycpJrRAhUojFQKHx5eBRwQyjcIOg&ei=jndlWPLhIqiY0gL-vJXgAQ#imgrc=5fHF1-P5DyvN9M%3A](https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+la+pel%C3%ADcula+la+evoluci%C3%B3n+de+los+alcatraces&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=5fHF1P5DyvN9M%253A%253BI69h7sogT3bGFM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fwww.youtube.com%25252Fwatch%25253Fv%2525253DEIgn1QwYm3Q&source=iu&pf=m&fir=5fHF1P5DyvN9M%253A%252CI69h7sogT3bGFM%252C_&usg=__0bNhM5bteSy8XrVpQ0JihzWcaog%3D&ved=0ahUKEwjy4KycpJrRAhUojFQKHx5eBRwQyjcIOg&ei=jndlWPLhIqiY0gL-vJXgAQ#imgrc=5fHF1-P5DyvN9M%3A)
4. <http://www.jornada.unam.mx/2013/12/26/cultura/a04n1cul>
5. [https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+23.344,+teatro+de+Lautaro+Vilo&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=\\_gchpNedXB5VIM%253A%253BJ3mM5tNIuCbB8M%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.revistamilmesetas.com%25252F23-344-amistad-y-cigarrillos&source=iu&pf=m&fir=\\_gchpNedXB5VIM%253A%252CJ3mM5tNIuCbB8M%252C\\_&usg=\\_\\_4Td3eQrvit7jl0pnI\\_ohmXjA3c%3D&ved=0ahUKEwiFlobpr5rRAhXDhlQKHVa0DZgQyjcIMg&ei=uINIWIXaDMON0gLW6LbACQ#imgrc=UffatAVpDNSD\\_M%3A](https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+23.344,+teatro+de+Lautaro+Vilo&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=_gchpNedXB5VIM%253A%253BJ3mM5tNIuCbB8M%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.revistamilmesetas.com%25252F23-344-amistad-y-cigarrillos&source=iu&pf=m&fir=_gchpNedXB5VIM%253A%252CJ3mM5tNIuCbB8M%252C_&usg=__4Td3eQrvit7jl0pnI_ohmXjA3c%3D&ved=0ahUKEwiFlobpr5rRAhXDhlQKHVa0DZgQyjcIMg&ei=uINIWIXaDMON0gLW6LbACQ#imgrc=UffatAVpDNSD_M%3A)

6. <https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+la+pel%C3%ADcula+Las+sufragistas&biw=1366&bih=662&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiT2JimsZrRAhVFXhoKHcDtDuwQ7AkINw#tbm=isch&q=im%C3%A1genes+de+la+pel%C3%ADcula+mexicana+Las+sufragistas&imgcr=5Jw3uPHHG1o4uM%3A>
- 7/10. <https://www.google.com.mx/#q=im%C3%A1genes+de+la+obra+de+teatro+Un+charco+in%C3%BAtil>
- 11/12. <https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+del+espect%C3%A1culo+el+sindrome+duchamp&biw=1366&bih=662&tbm=isch&imgil=EMlbdhxfB2tRiM%253A%253Bu7lOgnKoXLZcM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.proceso.com.mx%25252F395561%25252Fel-sindrome->
- 13/14. [http://www.cineol.net/imagenes/pelicula/1149\\_Cuestion-de-pelotas.-Mr.-Woodcock](http://www.cineol.net/imagenes/pelicula/1149_Cuestion-de-pelotas.-Mr.-Woodcock)
15. <https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+de+la+pel%C3%ADcula+marilyn+hotchkiss+ballroom+dancing+and+charm+school&biw=1366&bih=662&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwi3qPH7yZrRAhWC7oMKHc0HALkQ7AkINw&dpr=1#imgcr=Z2L8JrwpVnZwGM%3A>
16. <https://silvia-pelaez.com/2014/11/13/estreno-de-los-cerdos-recovecos-de-la-memoria/>

### Referencias empíricas (entrevistas)

- E1DBACF04112013, 14 pp.
- E2DPOSF12112013, 24 pp.
- E3DPREF15112013, 14 pp.
- E4DPRIM15112013, 15 pp.
- E5DSECM19112013, 16 pp.
- E6DPRIM22112013, 37 pp.
- E7DEATM25112013, 14, pp.
- E8DLPDM28112013, 24 pp.

**Anexo No. 1**  
**Cuadro sobre las obras de la referencia empírica**

Obra	Datos generales	Lugar de la relación docente estudiante	Buscando ejes de análisis
Cinematográfica y tendencia documental	<i>La revolución de los alcatraces</i> Dir: Luciana Kaplan País: México / Año: 2012. Guión: Luciana Kaplan y Diego Kaplan. (vista en CINETECA en mayo 2013 y grabada en audio en la CINETECA el 7 de diciembre de 2013)	Tangencial	La escena en que Eufrosina habla de su deseo por hablar español tan bien como lo hacía el profesor de primaria. Es su recuerdo. Es la retórica como una de las dimensiones de la estética prosaica y de la matriz escolar que plantea Mandoki y que dependiendo de la disposición de los sujetos y del contexto en que estén situados, tendrá una dimensión estética.
Cinematográfica y tendencia documental	<i>Las sufragistas</i> Dir. Ana Cruz País: México. Año: 2011. Guión: Ana Cruz. (Vista en CINETECA en mayo de 2013)	Tangencial	La escena en que Eufrosina dice que el profesor llevaba monitos que le permitían ver otras formas de vida, sobre todo porque a su alrededor sus hermanas, y en si las mujeres a muy temprana edad se casaban y tenían hijos.
Teatral	<i>23.344</i> . Dramaturgo: Lautaro Vilo Dir. Gustavo Beltrán Estreno: 2004 en Argentina. En México: FFyL/UNAM, 2013. (Vista en el área de teatros de la FFyL el miércoles 10 de abril de 2013 y se obtuvo en texto en septiembre de 2013).	Tangencial	Centra en prácticas en la escuela y que no fueron "significativas" para los estudiantes. Sin embargo se recuerdan por su "vacío". Hay crítica a la forma de enseñanza de la profesora que recuerdan. Aparece la violación a uno de los alumnos adolescentes.
Teatral	<i>Un charco inútil</i> Dramaturgo: David Desola Dir. Carlos Corona. En México: 2013, Centro Cultural del Boque. (vista el lunes 1 de abril de 2013 y se obtuvo el texto en noviembre de 2013)	Tangencial	El escenario no es la escuela, es el parque, como una extensión de la relación maestro alumno, pero en otro tiempo. Es el reencuentro del exalumno con su profesor, éste en una especie de continuación "formativa". Hay una suerte de acto de fe que rebasa la mera relación escolar. Por otro lado, se plantea que el exalumno ahora también es maestro, pero un maestro que ha sufrido violencia de un alumno de secundaria, y ahora ya no quiere volver a la docencia.
Teatral	<i>El siniestro plan de Vintila Radulezcu</i> Dramaturgo y Dir.: Martín Zapata Estrenada en 2011. En México: 2013, Centro Cultural del Bosque (vista el jueves 25 de abril de 2013. El texto fue facilitado por el dramaturgo en noviembre de 2015).	Tangencial	El método de entrenamiento que decía tener Vintila Radulezcu con los niños de preescolar consistía en: 1. Convencerlos de que sus padres morirían y se quedarían solos. 2. La existencia no tiene sentido, y para que lo tenga, para "soportar" el dolor, hay que destruir al otro. 3. Destruir al otro nos da poder y ayuda a "soportar" la propia existencia. Vintila es una profesora "abandonada", se enfrenta a la soledad, al desamor, intenta suicidarse y no lo logra, esto se convierte en resentimiento. Vive canalizando su soledad hacia la destrucción de los otros, de ahí esta dimensión de su práctica docente. (Es comparable, en cierta medida, con la escena del profesor golpeado por su esposa en su casa, y en forma de "desquite" hace lo mismo con los niños en la escuela, planteamiento que hace el director británico Alan Parker en <i>Pink Floyd The Wall</i> (1982).

Fuente: Elaboración de la sustentante

**Anexo No. 2**  
**Guía de entrevista**  
*Dimensión estética de la práctica docente*

**Datos generales del(a) docente:**

Fecha, lugar y tiempo de la entrevista: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Años de servicio: \_\_\_\_\_

Lugar de trabajo: \_\_\_\_\_ Nivel educativo: \_\_\_\_\_

Grado de escolaridad: \_\_\_\_\_ ¿Actualización? \_\_\_\_\_

Combina la docencia con otras actividades laborales \_\_\_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

**Ejes para la conversación**

**El recuerdo/memoria: tus docentes**

**Agradables**

1) Experiencias agradables (nivel educativo, como era el lugar, situación, habla, cuerpo, actividades, materiales, creencias, visitas u encuentros fuera de la escuela, contenidos, etc.)

**Desagradables**

2) Experiencias desagradables, (sexualidad, exigencias, arbitrariedades, etc.)

**Indiferencia/resistencia**

3) Indiferencia hacia algunas de ellas (razones, resistencias)

**Mi presente/mi práctica/subjetividad**

4) Qué de ellas integras ahora a tu práctica (seducción y posibilidades de integración, como se es y hace tal integración, etc.)

5) ¿Qué de ellas no integras y por qué? (resistencias, formas de resistencias)

### **La percepción de los otros sobre mi práctica**

6) ¿Qué dicen tus alumnos, compañeros, directivos, familiares sobre tu docencia? (¿en qué se basan para ello?)

### **La relación arte/estética/práctica**

7) ¿Qué películas, obras de teatro o libros que hayas leído tienen relación con tu práctica docente, te ves en ellos y cómo te ves?

### **La percepción de mí como persona/como docente**

8) ¿Cómo te defines como docente y como persona?

### **Preguntas previas para la guía**

De la forma de hablar de tus profesores ¿qué recuerdas?, ¿Qué te impactó y consideras lo incluyes en tu vida?

¿Recuerdas alguna situación con tu profesor en qué dudaste de lo que les decía? ¿Podrías mencionar alguna situación para ejemplificar?

¿Has visto películas, obras de teatro u otra obra artística que de alguna manera toque el tema de la relación maestro alumno? ¿Cuáles? ¿Podrías comentarlas? ¿En algo de lo que plantean te “reflejas”?



**Anexo No. 3**  
**Grille d'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques**

**La question des finalités: de l'intention à l'usage des dispositifs**

Variable	Modalités		
Intention dominante affichée par le dispositif	Productions de connaissances	de	Professionnalisation Evolution des pratiques

**La question des paradigmes de référence**

Variable	Modalités / Paradigmes (P)						
L'ancrage théorique	P Historico Culturel	P psychanalytique	P Expérimental	P Cognitiviste	P de l'action et de la cognition située	P socioconstructiviste	P systémique

**La question des objets privilégiés**

Variables	Modalités		
L'activité du sujet	La subjectivité dans l'activité	L'activité, l'expérience et le cours d'expérience	La construction de la situation par le sujet
Le statut de la situation	La situation comme produit d'une convention	La situation comme point d'ancrage de la cognition	La situation comme accès à une conceptualisation
Les communications	L'usage des signes non verbaux	Les discours individuels à propos du travail	Les interactions et les conversations
L'action	Les interactions verbales	Les comportements des acteurs	Les modalités pédagogiques

**La question de la méthodologie: la production des données et leurs traitements**

Variables	Modalités		
Les discours sur les pratiques	Les discours sur les pratiques: méthodes génériques	Les discours sur les pratiques: méthodes spécifiques à la recherche sur l'action	Les discours sur les pratiques: méthodes à intention de formation et de professionnalisation utilisées dans la recherche
L'observation des pratiques	Les observations centrées sur les acteurs et leurs comportements	Les observations centrées sur les dynamiques de l'action	Les observations centrées sur la situation

Fuente: Marcel, Jean- François; Paul Olry, Éliane Rothier-Bautzer et Michel Sonntag. Les pratiques comme objet d'analyse en *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars 2002, p. 163. En [http://www.persee.fr/issue/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1](http://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_2002_num_138_1) Consultado: mayo de 2015.