



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

La formación en un rincón de la Educación Media Superior,
una lectura de la formación cultural (Bildung) de G. W. F. Hegel.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ABIGAIL GUALITO ATANASIO

Directora de Tesis:
Dra. Sara Jaramillo Politrón
Facultad de Estudios Superiores Aragón

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México. Octubre 2020.



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.

AGRADECIMIENTOS

El texto que presento es el tejido resultante de un montón de hilos y puntadas, en consecuencia, no hubiera existido sin las siguientes personas y su invaluable ayuda, a las cuales mi gratitud:

*Esposo;
padres;
hermanos,
donde y como sea que estén;
familia;
tutores;
maestros.*

Este proyecto tampoco hubiera existido sin la realidad detonante: este país, lo educativo y su propósito, donde, en mi caso, se hacen presentes amigos, compañeros y estudiantes.

Mi agradecimiento también a esa comunidad llamada Universidad Nacional Autónoma de México por todo lo que brinda.

Por último, dedico este trabajo al Maestro José Ignacio Palencia Gómez, porque, aún con la brecha que nos separa, recibí su guía; recordé su íntegra pasión cuando advertía que el texto hegeliano se torna comprensible y permite comprender.

Agosto 2020.

**La formación en un rincón de la Educación Media Superior,
una lectura de la formación cultural (Bildung) de G. W. F. Hegel.**

Introducción.	1
Capítulo 1. El objeto de estudio.	7
1.1 El interés por la formación.....	7
1.2 ¿Cómo abordamos la formación? La ruta metodológica.....	17
1.2.1 El Paradigma.....	18
1.2.2 La Fenomenología.....	21
1.2.3 La Hermenéutica.....	24
1.2.4 Las Técnicas y los Instrumentos.....	28
1.2.5 Las categorías de indagación.....	35
1.2.6 Estrategia de indagación.....	41
Capítulo 2. En busca de la comprensión de la formación. El recorrido hasta el rincón de la Educación Media Superior que nos ocupa.	47
2.1 La escuela desde la perspectiva de G. W. F. Hegel.....	47
2.2 La escuela mexicana en el entorno de la globalización.....	52
2.3 La Educación Media Superior, una contextualización.....	63
2.3.1 Antecedente histórico de la EMS.	63
2.3.2 La política educativa de la EMS ligada a los Organismos Internacionales....	68
2.3.3 Caracterización actual y general de la EMS.	73
Capítulo 3. En busca de la comprensión de la formación. Un recorrido por la teoría.	83
3.1 La formación y la educación.....	84
3.2 La formación.....	90
3.2.1 La formación desde la perspectiva de G. Ferry.....	91
3.2.2 La formación desde la perspectiva de B. Honoré.....	93
3.2.3 La formación desde la perspectiva de la <i>Bildung</i> . Y una aproximación a G. W. F. Hegel.....	98
3.3 La <i>formación cultural</i> , una interpretación de la <i>Bildung</i> hegeliana.....	105
3.4 La formación y la práctica educativa del profesor.	137
Capítulo 4. En busca de la comprensión de la formación construida por los profesores en sus prácticas educativas.	144
4.1 Si ser maestro es enseñar, enseñar es lo que se hace por el otro –el alumno-.....	144
4.2 El deber o la lógica de la escuela.	156
4.3 Cuando la competencia es una herramienta –medio- para la vida.	164
4.4 La disciplina llega con flexibilidad y con el tiempo.	174
4.5 Hay posibilidad de lo común – <i>del yo al nosotros, porque el nosotros es yo</i> -, porque todos estamos siendo formados culturalmente.	184
4.6 Reflexiones sobre la propuesta hegeliana y la teoría pedagógica y la teoría educativa.....	193
Reflexiones finales	206
Anexo	221
Referencias	223

INTRODUCCIÓN

Ocurrió conmigo que la educación se convirtió en mi ocupación profesional y, cuando menos pensé, lo pedagógico en reflexión. Uno no sabe exactamente el tiempo y lugar en los que algo del mundo nos causa asombro y nos llama a descubrirlo, al menos así sucedió con una servidora.

Por eso, considero que el arranque de una investigación no tiene, necesariamente, un soporte racionalista; me refiero a que uno podría dar varias razones del por qué tal proyecto de investigación, pero, en la argumentación se trasminaría el palpito de que se pueden encontrar ciertas respuestas. Existen elementos en la motivación de un proyecto de investigación que no se pueden explicar, pero son las que hacen persistir. Quiero decir que no puedo responder cuándo se dio el germen de la presente indagación, cómo y por qué identifiqué que existe un problema por resolver; pero, sí puedo decir que al estar en mi práctica educativa, como profesora, visualicé una ruptura, algo que me exigió volverme a la reflexión pedagógica y considerar que esa vía podría darme los elementos para zurcir la rasgadura que encontré en el propósito formativo de la práctica educativa. Digamos que más que determinar un problema, lo experimenté; entonces, la ruptura se volvió la causa de la investigación y la pretensión de reacomodar los fragmentos, si es que eso era posible, el motivo del trabajo indagatorio.

La discusión que presento se centra en la formación humana, porque me interpela dada mi ocupación y porque, me instalo en la pedagógica inocencia de creer, así sin más argumentos, que la educación humana bien vale la pena ejercerse y reflexionarse. Lo que abriga las preguntas, los objetivos, los alcances y los logros de la investigación, es mi intento por comprender un poco qué es la formación humana, qué la constituye. Si se quiere, éste es el propósito que atraviesa la tesis.

La formación humana es un horizonte complejo, en el sentido de que nos habla de varios modos y a cada uno nos dice cosas distintas. El texto que comparto lo veo como la representación del camino andado en torno a la

formación. No se trata de un vía lineal, en contraste, es una avenida sinuosa que varias veces me exigió regresos. Ahora, recorrida la avenida, puedo decir que se compone de las siguientes cinco piezas.

En la primera pieza-capítulo presento lo que me llevó a cuestionar el sentido que tiene la educación escolar en el nivel medio superior. Desde mi perspectiva y al realizar mi práctica educativa, intuí que el modelo educativo basado en competencias que orienta la Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública no alcanza a respaldar una idea educativa para un ser humano íntegro; la limitación del modelo oficial radica en buscar resultados medibles, enfocarse en lo cuantificable, cuando lo humano es más complejo. Fue así que identifiqué mi intención de comprender qué constituye la formación, partí de que está entremezclada con la educación y con la educación escolar; pero cada cual guarda su composición. Advertí que la formación está atravesada por lo filosófico y lo pedagógico; que constituye un foco de reflexión. Entonces, lo convertí en mi *objeto* de estudio.

También expongo la ruta metodológica que me brindó conocer y comprender la formación, se trata del paradigma cualitativo, porque es el enfoque que va a la vida misma de las personas y quiere encontrar el sentido que ellas construyen de sí mismas y de las cosas de la vida. Como se verá, sostuve el enfoque cualitativo con las perspectivas de la fenomenología y la hermenéutica, porque mi intención fue identificar tal cual son vividas las prácticas educativas de los profesores del nivel medio superior y descubrir si brotaba la formación en ellas. Es decir, la idea fue que las experiencias por sí mismas hablaran y hacer el ejercicio de interpretación correspondiente.

Dado que el mundo es un horizonte lleno de cosas por significar, de golpe se presenta atiborrado, encaucé la comprensión de la formación a través de las señas que me proporcionó el planteamiento del filósofo alemán G. W. F. Hegel. El referente teórico es la *formación cultural* (Bildung) como Hegel precisa.

La segunda pieza-capítulo está compuesto por el detalle que realicé sobre la Educación Media Superior (EMS), aquí expongo los pasos que arrancan con un panorama de la concepción de la escuela, hasta el contexto específico del rincón de la EMS en el que me situé o, en otras palabras, el escenario empírico de la investigación.

Este capítulo abre con el contraste entre el propósito escolar de la escuela según Hegel, con la local, justo, para tener una comprensión más cercana del halo educativo que rodea la EMS. Luego, hago un esbozo histórico de la EMS; porque, a pesar de ser profesora del nivel medio superior, advertí mi desconocimiento sobre sus características medulares. Por eso, determiné que era justo hacer un rastreo histórico y encontré un terreno fértil, bien pude adoptar un enfoque historicista, pero no lo hice porque me llevaba a otras discusiones. Sin embargo, la inspiración historicista, me señaló que la política actual de la EMS tiene mucho que ver con las políticas educativas de varios Organismos Internacionales, altamente relevantes por el impacto global que ejercen; así que abro un espacio para abordar este punto.

Esta segunda pieza del camino finaliza con la exposición de las particularidades de la EMS, hasta detenernos específicamente en el rincón que exploramos.

La formación es un *gran tema*, ha sido estudiada por distintos saberes; en la pedagogía resaltan varios nombres. No pude desmerecer al menos, dado el tiempo y el espacio, las valiosas aportaciones de G. Ferry y B. Honoré, que se sitúan en la tradición francesa de la pedagogía. Con este tratamiento abro la tercera pieza-capítulo, porque quise mostrar qué se ha dicho de la formación, cómo se relaciona con la educación, cómo la concibo y su vínculo con la práctica educativa.

Posterior a discernir sobre la formación y la educación, y de visitar la latitud francesa, me dirijo a la tradición alemana, enfocándome en la *Bildung* de la que presento algunas generalidades. En la tradición de la *Bildung* está el filósofo G. W. F. Hegel, mi autor de cabecera, el planteamiento que hace sobre la formación

es nutrido y complicado. Entonces, expongo en panorámica su propuesta; pero, luego de contar con el referente empírico, depuré mi lectura del autor y tuve el atrevimiento de hacer y presentar una interpretación de la *Bildung* hegeliana o formación cultural, que también presento.

Esta tercera pieza de mi andar cierra con la relación que tiene la práctica educativa del profesor y la formación. En el hacer del docente deposité mi atención, la idea fue descubrir qué subyace en él. Esta pieza supuso detenerme varias veces para no perder el rumbo. Aunque es un apartado pequeño, lo considero una cúspide del camino porque, ahora, me parece indiscutible detallar el vínculo mencionado.

La primera y gran parte de la cuarta pieza-capítulo de mí trayecto es difícil de definir. Por un lado, decisivamente lo considero una cresta del recorrido, porque es la descripción de la formación que emerge de las prácticas educativas de los profesores, lo cual supuso un arduo trabajo. Por otro lado, se trata de una especie de excavación, porque el capítulo al referirse al sentido de formación construido por los profesores, implicó adentrarse hasta el fondo de su palabra y actividad. Entonces, esta pieza es como una cúspide, pero a partir de una profundización.

Luego, la cuarta pieza del camino, vira hacia lo reflexivo, pero que no pudo suceder sin los pasos previos. Aquí, presento una serie de apuntes sobre el vínculo que encontré entre el planteamiento hegeliano de la formación y la teoría pedagógica, y la teoría educativa. Intento un diálogo entre los planeamientos. Entonces, expongo mis hallazgos sobre los guiños o señas que me llevaron a afirmar que sí se puede hablar de la relación entre los discursos pedagógico y educativo, y el hegeliano.

La quinta pieza de mi recorrido es la última, representa el recuento del trayecto, es una especie de línea dibujada en la tierra para ver, precisamente, hasta dónde voy o llegué. En este espacio expongo más que conclusiones, los aprendizajes que obtuve, las marcas que me han quedado; cómo tuve que

sortear algunos vericuetos de la misma andanza y las nuevas líneas que se dibujan en el horizonte en torno a la formación.

En síntesis y en un tono académico, la tesis está compuesta de cinco partes. En la primera expongo el origen del problema, los objetivos, las preguntas, la ruta metodológica. En la segunda presento el contexto de la EMS, sitúo a los actores y el espacio empírico de la indagación. La tercera parte es la exposición teórica de la formación, destaca la dedicada a la de Hegel; finaliza con la relación que tiene la formación con la práctica educativa del maestro. La cuarta, es la descripción de lo que subyace en las prácticas educativas del profesor, en cuanto a la formación, y remata con los hallazgos sobre la posible contribución de Hegel al saber de la Pedagogía. Y la última parte son una serie de reflexiones a modo de cierre.

En cuanto a la contribución de la tesis, me parece que sí existe.

a) En el conocimiento de la Educación Media Superior. Porque, si bien existe investigación en torno, algunos nombres son referente obligado, los documentos se concentran en artículos científicos, algunas tesis de grado y pocos libros. De hecho, fue a partir de que se decretó su obligatoriedad que inició un despunte de autores. Pero, podría existir más investigación sobre este nivel educativo.

Considero que el nivel medio superior es una especie de madeja, no tan clara como pueden ser las del nivel básico o del nivel superior, donde es permanente la indagación. Por ejemplo, informes oficiales y actuales como las del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) admiten la escasa información de la EMS y, por lo tanto, la dificultad de describirla. En realidad, la EMS es como una bola de estambre con hilos despuntados que señalan rutas de investigación de variada índole.

b) En cuanto al eje con el que miramos a la EMS, que es la formación; me parece que también hay cierta contribución. Al menos por dos razones.

La primera, porque la formación humana exige su comprensión, detenerse con más paciencia en ella. No es que no exista literatura al respecto, hay vasta, pero es confusa. En mi caso encontré que la palabra formación es utilizada para nombrar otros eventos; a veces es educación, a veces escolarización, ocasionalmente es capacitación, también aparece como instrucción, diseño didáctico, incluso motivación, o autorrealización; entonces, al principio concluí, o es algo tan maleable y leve que se hace presente en todas estas acciones o; lo leve está en su abordaje, en cómo vamos a ella; no hay el suficiente cuidado cuando de la formación se habla.

Encontré que la formación es algo que remite a lo humano en lo profundo, por eso es que cabe en muchas acciones, de algún modo emerge en la educación, en la escuela, en la sesión psicológica, en los talleres de motivación personal; entonces, debí esforzarme por tener cuidado cuando de la formación hablo. La contribución del texto la encuentro en cómo fui a su encuentro, intenté cautela; por eso, me apoyé en el tono resultante que da la combinación de la reflexión pedagógica y filosófica.

La segunda razón, está en presentar un detalle del andamiaje de G. W. F. Hegel. Aclaro, no es novedad afirmar el carácter pedagógico y educativo que tiene la filosofía hegeliana, hay varios autores en torno que son referencia obligada; pero, no son tantos, en relación a los que se concentran en destacar el aporte filosófico del alemán. Considero que la contribución radica en que al releer a Hegel, pude encontrar un modo para esclarecer a qué nos referimos cuando discursamos sobre la formación; pude encontrar un modo para comprender la práctica educativa de carne y hueso, situada en un lugar específico, que cree que la educación escolarizada sí transforma al estudiante hacia un *mejor lugar*. Y, ahora, puedo compartir una angosta vereda en la que puede leerse que hoy la educación escolarizada sí tiene un sentido y que la formación humana es posible.

CAPÍTULO UNO EL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 EL INTERÉS POR LA FORMACIÓN

Inicio con mi experiencia profesional, soy profesora en la modalidad del Bachillerato General avalado por la Dirección General del Bachillerato, en el Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) 8/1. Este plantel brinda servicio educativo a jóvenes atletas destacados en distintos deportes provenientes de diferentes estados del país. Los alumnos están concentrados en el Centro Nacional de Alto Rendimiento y Talentos deportivos (CNAR) y por ello la institución ha experimentado la necesidad de estructurar un servicio educativo acorde a las necesidades de los jóvenes atletas, al tiempo que debe cumplir con los lineamientos como cualquier otro CEB. Es así que la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), el “Nuevo Modelo Educativo” (2012-2018), la Nueva Escuela Mexicana (NEM), suscrita por el sexenio actual (2018-2024), no me son ajenos.

Precisamente con la RIEMS fui impregnándome del discurso sobre la educación por competencias, simultáneamente con la normatividad implicada. De entrada, la propuesta educativa me pareció poco propositiva, no comprendí la innovación prometida, porque desde mi lectura sólo había un cambio de vocabulario y porque no visualicé la intención general de la nueva propuesta educativa.

Para introducir al personal docente a los pormenores de la Reforma, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó un programa de capacitación que, en sus diferentes cursos, plantea que el fundamento de la reforma es “pedagogía constructivista”; sin embargo, esto no fue suficiente para mí. Por un lado, porque eso no logró explicarme por qué la escuela mexicana me pide sólo adiestrar jóvenes y me insinúa que los saberes declarativos son casi obsoletos. Por otro lado, cuando por iniciativa propia pretendí saber el fundamento de tal pedagogía, advertí que el modelo por competencias obedece a una visión económica que busca personas que puedan insertarse al mundo técnico-laboral y que es la

propuesta de las grandes instituciones financieras, como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. Es decir, noté que el modelo económico se ha convertido en principal modelo pedagógico de la época contemporánea (Moreno y Soto, 2005). Lo anterior no cuadró con la idea de ciertos propósitos pedagógicos que yo recordé, donde grosso modo se busca hacer real la idea de un ser humano íntegro, es decir, lo que yo concibo como, una especie humana cultural.

Los hechos que experimenté me llevaron a pensar en la pedagogía y pensarla, concluí, por pronto, que está en una etapa en que la realidad económica contemporánea –el mundo globalizado donde predominantemente se aplica el modelo económico del neoliberalismo- condiciona su perspectiva, limitándose a plantear procedimientos para desarrollar y conducir destrezas específicas. Ante lo cual, me pregunté: ¿Acaso no sigue siendo válido tratar de redescubrir utopías para lo humano? mi respuesta fue: el camino pedagógico de la formación ayudaría a comprender si la naturaleza humana al desarrollarse y transformarse, todavía, dibuja un sentido.

El problema pedagógico o, al menos, de la educación que persigue el modelo de la educación basada en competencias radica en que la formación parece estar reducida a un burdo pragmatismo, bajo el paraguas del mercantilismo, donde no cabe una visión de la especie humana como algo cultural e íntegra. El reto es, justamente, encontrar el camino para recuperar la riqueza y sentido de la formación a pesar de esas circunstancias.

Al buscar una vía favorable para enfrentar el problema -observar que existe una ruptura entre la formación que busca el desarrollo integral del ser humano y el modelo educativo por competencias, pero intuir que, a pesar de ello y de las incertidumbres posmodernas, los profesores son capaces de rescatar desde su propio compromiso con la docencia una sólida propuesta formativa-, evoqué mi propia educación en filosofía y reencontré que el filósofo alemán G.W.F. Hegel, sobre todo en el texto *Fenomenología del Espíritu* escrito en 1807, aborda la constitución de la “formación cultural” con un enfoque rico que me permitía abordar mi preocupación: la formación humana.

Una vez aceptado lo anterior, la tarea fue enfocarme y esclarecer el problema encontrado. Veamos.

La educación formal escolarizada se basa en varios supuestos. Nos limitaremos a considerar los dos que están presentes en la indagación, cada uno responde a distintas cuestiones. Uno responde a preguntas como: ¿qué constituye el ser del que se educa? ¿Qué lo caracteriza? Otro responde a preguntas como: ¿Para qué se educa? ¿Cuál es el propósito de la educación? El primer supuesto es la concepción del ser humano. El segundo es la concepción de educación. Ambos son la simiente a partir de la cual se diseña y se construye un proyecto educativo.

Al respecto, Beuchot (2015) plantea que

Toda pedagogía se basa en una concepción del hombre, por eso la antropología filosófica le es esencial [...] de la cual se obtiene el paradigma de hombre sobre el que se quiere educar, al se pretende llegar con la educación, el cual se desea plasmar en los alumnos (p. 19)

Esto quiere decir que un sistema educativo nacional encontraría sus fundamentos en los saberes de la naturaleza humana y de la educación.

En un Estado de derecho, es la Carta Magna el texto que afirma las características del edificio educativo nacional. La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos al respecto señala lo siguiente.

Artículo 3º. Toda persona tiene derecho a recibir educación. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

Párrafo segundo: La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (DOF, 2011)

Por otra parte, la política educativa que distingue a un Estado de derecho moderno está en concordancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, sobre la educación dice:

Artículo 26. Derecho a la educación. Toda persona tiene derecho a la educación, por lo menos la elemental es obligatoria. La educación tiene por objeto el desarrollo pleno de la personalidad humana. (ONU, 2019)

Las líneas que nos exigen atención son, por parte de la instancia internacional: “La educación tiene por objeto el desarrollo pleno de la personalidad humana”. Por parte de la Constitución mexicana: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano...” Porque, estas sentencias son las que indican, abiertamente, el horizonte de la educación formal escolar mexicana e, implícitamente, a quién se le ofrece esa educación. Es decir, es el modo en que se hacen presentes los dos supuestos mencionados antes.

El proyecto educativo de México se basa en la idea de que un ser humano se desarrolla, que posee varias facultades que deben ser alentadas para el propio progreso de la persona. La meta que guía la educación mexicana es, según el discurso político, el desarrollo humano.

El detalle está en que ese desarrollo no sólo debe considerar la naturaleza humana, que en sí misma es compleja, sino el progreso cultural devenido por la especie humana. Pérez (2019), dice: “Todo proyecto educativo que pretenda ‘desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano’ ... debe partir ... de la consideración acuciosa del ser humano, naturaleza que es resultado no solo de la evolución natural, sino también de la evolución cultural” (p.1)

Recurrimos a Pérez (2019) porque sus palabras vuelven cercano el planteamiento hegeliano sobre la formación del ser humano.

Con el filósofo alemán la formación es “formación cultural” (*Bildung*), está y se lee en varias dimensiones, desde la idea abstracta, hasta la vida concreta; desde lo universal, hasta lo particular; desde lo objetivo, hasta lo subjetivo; desde el ethos nacional, hasta la cotidianidad de la familia; desde la cultura que dota de identidad a una nación, hasta el concreto desarrollo del individuo. Lo es, porque todas esas capas no son más expresión y construcción humanas -

“espirituales”-, y no hay que perder de vista que las dimensiones son simultáneamente, están atravesadas y que hay mediación entre ellas. En otras palabras, en el horizonte humano lo primero es el obrar humano en todo sentido, las dimensiones son, luego, en el desgajamiento formal de la abstracción racional del fenómeno; porque “la actividad del separar es la fuerza y labor del entendimiento” (Hegel, 1993, p. 23). Ambos momentos –la vida concreta y el entendimiento de ella- se entreveran y se influyen mutuamente, hasta devenir conciencia de todo lo anterior, por eso lo espiritual, que es multidimensional, es construcción humana, no es posible de otro modo.

La propuesta hegeliana coloca a la educación en un lugar contundente para la *espiritualización* de las personas; también nos dice que la cultura general está ligada a un sustrato ético.

En consecuencia, un proyecto educativo nacional no sólo no debe pasar por alto la naturaleza humana, tampoco el elemento cultural que está en correspondencia con ella.

En el caso de nuestro país, se admitió un proyecto educativo donde la dimensión cultural se opaca ante los objetivos planteados por la política educativa de la Educación Media Superior.

La política económica que adoptó el modelo económico del neoliberalismo desde finales de la década de 1980 repercutió en las tomas decisiones de todos los componentes del gobierno mexicano. La política educativa no es la excepción y, en ese tenor, llegó o abrigó una idea de educación a través de lentes mercantilistas, que concibe al ser humano como una persona productivista, mercantilista y rentable.

La EMS gestionada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se basa en el enfoque educativo por o basado en competencias, o educación basada en competencias (EBC). El enfoque EBC en la EMS fue implementado por la RIEMS, establecida en 2008. Fue subrayado y defendido por el Nuevo Modelo Educativo, reforma educativa del sexenio pasado (2012-2018), porque

supuestamente era la respuesta para solucionar el rezago del sistema educativo mexicano. Y la NEM (Nueva Escuela Mexicana), política educativa del sexenio actual (2018-2024), también se posiciona en dicho enfoque.

La RIEMS, Acuerdo Secretarial 442 (DOF, 2008), es el referente obligado para conocer la EMS actual, dada la repercusión que tuvo en todos los ámbitos de dicho nivel educativo. Pues bien, el texto apunta las competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Las primeras, como su nombre lo dice, son transversales al resto de las disciplinas y por tanto están expresadas en todos los programas de estudio. Y sostiene que la RIEMS debe ser palpable en distintos “niveles de concreción”.

El importante para el profesor es el Marco Curricular Común (MCC) porque, es el eje de la RIEMS que “guarda una relación directa con las prácticas docentes en el aula” (Razo, 2018, p. 93). El MCC establece el perfil de egreso de los estudiantes del bachillerato; los planes y programas de estudio, y el “currículum impartido en el aula”. Destacan los últimos porque ahí están referidas las competencias, es decir: los contenidos, las habilidades y actitudes a desarrollar por el estudiante en el salón de clases.

Por su parte, la NEM; aunque al día de hoy todavía está en discusión la “reformulación” de la RIEMS; en el documento *Revisión del Marco Curricular de Educación Media Superior*, sostiene que los planes y programas de estudio “se elaborarán atendiendo el marco curricular común que establezca la Secretaría (...) Promoverán: desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales” (SEMS, s.f.b, p.7)

Si bien los textos institucionales no emplean los mismos términos; el punto aquí no es que los gobiernos cambien, que en ocasiones los discursos oficiales recurran a palabras *frías* o *amables*. Es imposible que en nuestro contexto mundial, altamente interconectado, la política educativa oficial de un país que tiene relaciones políticas y económicas con otras naciones y con Organismos Internacionales, como México, se desmarque por completo de dicho contexto. El

problema está en que en el discurso educativo oficial prevalezca un enfoque que estima el desarrollo humano por su productividad. Sí hay diferencia entre concebir y valorar a una persona por sus capacidades y por lo que puede ser, que por su rentabilidad.

A la EMS se le otorga un papel importante en el desarrollo de nuestro país, en virtud de que debe promover la participación creativa de las nuevas generaciones en la economía, en el trabajo y la sociedad, reforzar el proceso de formación de la personalidad en los jóvenes y construir un espacio valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida. (DGB, 2018, p. 5)

Los discursos de los textos oficiales no ahondan en los dos grandes supuestos que dijimos al principio, cuando son el basamento de cualquier proyecto educativo. Las breves menciones sobre la naturaleza humana son recurrentes o cortas. El elemento cultural también tiene la misma opacidad, aunque existan programas oficiales que rezan palabras como cultura o cultural, lo cierto es que el sustrato cultural no es abrigado con la importancia que debe corresponde a un proyecto educativo nacional que tenga como intención lo propiamente humano. El problema es en el tono en el que se instala la educación basada en competencias. –Aceptamos, la observación la hacemos a partir de los anteojos hegelianos sobre la *Bildung*-

En parafraseo de Pérez (2019) tenemos que “La discusión acerca de los fines y valores de la educación se ha relegado. Una de las más nefastas consecuencias del neoliberalismo ha sido la deshumanización de los sistemas educativos mexicanos y la desatención de los fines de la educación” Ya dos destacados representantes del Estado moderno neoliberal como Thatcher y Reagan señalaron: “No pierdan el tiempo discutiendo los fines, los valores; la educación debe ser de calidad, pertinente, eficiente” (p. 1).

Y, aunque reconocemos cierto tono cultural en los discursos oficiales de la EMS; la RIEMS habla de diferentes contextos educativos; la NEM, por ejemplo, en el contenido del curso para profesores *El ciudadano que queremos formar a*

partir de la Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior (s.a., 2019) expresa la importancia de no omitir la interculturalidad y habla de distintos contextos culturales. Ese tono es ligero. Consideramos, por un lado, que hay principios humanos que debían distinguir cualquier proyecto educativo nacional, pero actualmente hay una inclinación a no prestarles atención por el velo mercantilista y productivista en el que está la educación, nosotros interpretamos eso como un *olvido* de los principios pedagógicos humanos.

Por otro lado, está el profesor realizando su práctica educativa, en el salón de clases y fuera de él. Los profesores de la EMS se las ingenian para volver concreta la línea educativa institucional. No sólo, especulemos, porque hay una intención de hacerlo así, sino porque su propia actividad está mediada por el mismo perfil pragmatista y de las competencias.

Es aquí donde se asienta el problema de la investigación. Por una parte está un proyecto educativo general de la EMS, expresado en los discursos oficiales generales y los documentos particulares de los distintos subsistemas, y, por otra parte, está la práctica educativa del profesor específica y singular.

Por lo tanto, existe un proyecto educativo que se realiza en la cotidianidad de la escuela a través del trabajo del docente, mismo que puede o no empatar con el discurso oficial. Pero, lo cierto es que se trata de una construcción particular del profesor a través de su práctica educativa. A partir de esta observación, algunas preguntas que llegaron son: ¿cómo es el proyecto educativo del profesor?, ¿corresponde al institucional? Vamos más allá ¿el profesor de la EMS construye proyectos de formación? ¿Cómo son? ¿Qué tipo de proyectos de formación cultural construyen los profesores de la EMS? ¿Qué es lo que subyace en los proyectos de formación de los profesores de la EMS? Estos cuestionamientos decantaron en las preguntas y objetivos de la investigación.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

General:

¿Cómo son los proyectos de formación contruidos en las prácticas educativas de los profesores del CEB 8/1, desde una lectura hegeliana de “formación cultural”?

Particulares:

- ¿Cómo son las prácticas educativas de los profesores del CEB 8/1, comprendidas desde la perspectiva hegeliana?
- ¿Cuál es el significado de formación que los profesores construyen y si tiene matices de la formación cultural hegeliana?
- ¿Cuáles componentes de la formación cultural hegeliana posibilitan la construcción de una Teoría Pedagógica a partir de las prácticas educativas y los significados de formación de los profesores del CEB 8/1?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

General:

- Identificar los proyectos de formación contruidos en las prácticas educativas de los profesores del CEB 8/1, desde una lectura hegeliana de la “formación cultural”

Particulares:

- Analizar las prácticas educativas de los profesores del CEB 8/1 desde la perspectiva hegeliana.
- Descubrir el significado de formación, en el marco del planteamiento hegeliano de “formación cultural”, que construyen los profesores del CEB (8/1).
- Esclarecer que la “formación cultural” hegeliana tiene guiños de teoría pedagógica.

SUPUESTOS

Toda práctica educativa implica un proyecto de formación.

- Porque hay un compromiso del profesor con el sujeto a educar y el cumplimiento de un plan de estudios.

- Entre el discurso oficial y la práctica puede haber fisuras sobre la formación del ser humano, donde entran las convicciones, creencias, concepciones, historia social y política de los docentes.
- En éstas hay múltiples influencias e ideales sobre la docencia y el sujeto a educar, que pueden ser implícitas o explícitas.
- Una de esas influencias, puede ser una idea de formación que persigue la realización de un ser humano, en lo individual y colectivo, que despliega su ser cada vez más íntegro; es decir, cercano a lo que Hegel planteó.

ESCENARIO: El rincón de la EMS que estudiamos.

El escenario empírico es el Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) 8/1 CNAR. El cual se caracteriza por brindar educación formal, escolarizada y bachiller a jóvenes deportistas talentosos concentrados en el Centro Nacional de Alto Rendimiento y Talentos Deportivos (CNAR), ubicado en la Alcaldía Iztacalco de la Ciudad de México. El CEB 8/1 sigue el plan y programas de estudios de la Dirección General de Bachillerato (DGB), subsistema de la Educación Media Superior (EMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El CEB 8/1 es distinto a los otros centros de bachillerato que existen en la República Mexicana e incluso en la Ciudad de México. De entrada, por las características de los jóvenes estudiantes que atiende, pero también su historia como “plantel” es peculiar.

Cuando se inauguró el CNAR en el último año de gestión de Vicente Fox Quesada, 2006, como parte del programa institucional “Calidad para el deporte”, cuyo objetivo general -aún dice el portal web- es: “Mejorar el desempeño deportivo de México en competencias internacionales” (CONADE, 2010) Bajo la administración de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), la parte de la educación oficial escolar constaba de las escuelas: Primaria, Secundaria y Bachillerato (Actualmente ya no se ofrece la educación primaria).

Para el nivel medio superior se consideró que lo más adecuado a las características de los jóvenes albergados en el CNAR, sería un bachillerato semiescolarizado, así que se optó por la modalidad denominada Escuela Media

Superior Abierta y a Distancia (EMSAD), subsistema también de la DGB. La EMSAD es “una opción educativa para quienes habitan en comunidades lejanas con pocos habitantes y en las que no se cuenta con otras opciones educativas” (SEMS, 2013). Así que el edificio que hoy es parte de la infraestructura del plantel del CEB 8/1, antes dio condiciones para la EMSAD.

Este vaivén para formalizar la educación media superior que hoy ofrece el escenario que exploramos fue experimentado por los docentes, en la medida que también se fue consolidando una forma de trabajo docente y administrativa particular que buscó ajustarse a las necesidades de los jóvenes deportistas y estudiantes internos en el centro deportivo.

Este rincón de la EMS ha visto transcurrir la vida de alumnos y una plantilla pequeña de profesores, administrativamente conformada por doce; de los cuales, cinco han estado desde agosto del 2007 y cuando fue EMSAD. Del total de profesores y al momento de la investigación, por razones diversas, diez tienen actividad frente a grupo; esto es, que llevan a cabo clases en el aula. Nosotros entrevistamos a seis personas que conducen clases, a fin de averiguar si los profesores del CEB 8/1 llevan a cabo un proyecto de formación y así descubrir si el planteamiento hegeliano de “formación cultural” cabe o no en la actualidad.

1.2 ¿CÓMO ABORDAMOS LA FORMACIÓN? LA RUTA METODOLÓGICA.

Indagar sobre la formación humana no es un asunto que pueda ser medido y explicado al estilo de la tradición positivista, aquí no hay lugar para una metodología cuantitativa. Porque el paradigma positivista “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos” (Taylor, 1987, p. 15)

El punto de partida para crear la metodología fue aceptar nuestros propios pasos, la base filosófica con la que cuento. Así el primer acercamiento al objeto de estudio fue *teórico*, pero esto no significa que no exista *práctica*; por el

contrario, *teoría y práctica* es lo que me permitió ver un rincón de la *realidad* que para mí está *suelto* o que todavía no comprendo. Entonces, ambos elementos –teoría y práctica- propiciaron un tercero: una ruptura e interrogantes, que a su vez motivó la investigación.

A esto se agrega, por un lado, la naturaleza de nuestro interés e incertidumbres; por otro lado, los saberes en los que está atravesado: filosofía y pedagogía. Ambos exigieron la metodología cualitativa, que nos adentra a un enfoque “interpretativista” (Zapata, 2011), o “constructivista” (Valles, 1999), que acepta que existe una diversidad de formas de percibir una realidad, y diferentes perspectivas de interpretación de los hechos sociales (Denzin y Lincoln, 2009, citados por Zapata, 2011, p. 32) Porque el enfoque cualitativo quiere “desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (Flick, 2015, p.13).

En síntesis, para llevar a esta indagación pedagógica sobre la formación cultural lo adecuado es una metodología cualitativa arropada por una mirada filosófica. La intención, en campo, fue la descripción de prácticas educativas de docentes de media superior en torno a proyectos de formación contruidos hacia los estudiantes, lo que nos dio suelo para descubrir si el planteamiento hegeliano puede leerse en forma de teoría pedagógica.

A continuación la afinación de la perspectiva metodológica.

1.2.1 El paradigma

En el ejercicio de definir nuestra vía metodológica, encontramos que existen distintos términos para nombrar los abordajes cuantitativo y cualitativo. Los términos más comunes son: “perspectiva”, “enfoque”, “paradigma”, a veces se usan como sinónimos, a veces como cosas distintas.

Conde (s.f.) distingue entre “perspectivas” cualitativa y cuantitativa. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) han existido dos perspectivas teóricas en las ciencias sociales. La positivista y la fenomenológica.

Valles (1999) hace una revisión de diferentes versiones para clasificar los paradigmas. De dos: 1) “prevaliente”, “clásico”, “racionalista”, “positivista”; 2) “emergente”, “alternativo”, “naturalista”, “constructivista”, “interpretativista”. De tres: 1) de indagación materialista. Respaldo por el positivismo y métodos cuantitativos. 2) de indagación constructivista. Respaldo por la metodología cualitativa (...) El diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación. 3) de indagación crítica o ecológica. Respaldo por la articulación de los dos primeros, el propósito es la emancipación de una ideología dominante.

Flick (2015) plantea que existen tres perspectivas cualitativas: a) “enfoques dirigidos a puntos de vista subjetivos”, b) “descripción de la creación de situaciones sociales” y c) “análisis hermenéutico de las estructuras subyacentes”. La posición teórica según les corresponde es: a) interaccionismo simbólico y fenomenología, b) etnometodología y construcciónismo, y c) psicoanálisis y estructuralismo genético.

Sandín (2003) hace varias recopilaciones: Con Latorre (1996) se tienen los paradigmas: Positivista, Interpretativo y Sociocrítico. Con Lather (1992) se plantean paradigma de la indagación postpositivista: Predecir, Comprender, Emancipar, Deconstruir.

Por lo que tuvimos que tomar una decisión.

Es Valles (1999) quien discute con más amplitud la distinción entre el empleo de términos y se concentra en la distinción entre paradigma y perspectiva, a partir del planteamiento de Thomas S. Kuhn. Aceptamos la invitación de Valles y vamos a la obra de Kuhn (1995) para reconocer la enorme influencia de *La estructura de las revoluciones científicas* en la ciencia en general y atender su propuesta de “paradigma”.

Primero destacamos el corte historicista de Kuhn (1995) en su ánimo de revisar los cambios revolucionarios de la ciencia a lo largo de su curso, porque nos indica tanto en el proceder, como en las conclusiones, una crítica a la visión

positivista, racionalista e inductista de las ciencias empíricas en su pretensión de garantizar explicación verdadera y objetiva de la realidad. Justo al señalar que el “contexto de experimentación” está entremezclado con el marco teórico del científico, es decir no ocurre de modo independiente al investigador y su bagaje epistemológico.

Segundo reconocemos que la estructura proviene de la inquietud que tuvo Kuhn al conocer los distintos modos de proceder entre los “científicos sociales” y los “científicos naturales”, sobre todo al identificar altas controversias para fundamentar “problemas y métodos” entre los primeros, pero no tan común en los segundos. En palabras de Kuhn,

Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces, llamo “paradigmas”. Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos a problemas y soluciones a una comunidad científica. (1995, p.13)

Tanto la causa de la investigación histórica, como las palabras de Kuhn nos llevan decir que un paradigma es una visión del mundo que comparten un grupo de científicos compuesta de teorías, supuestos, valores, enfoques, métodos y técnicas para abordar la realidad. Es el marco en el que se inscribe el investigador y a partir del cual ubica su objeto de estudio y emprende la ruta para encararlo.

Por su parte Valles (1999), después de repasar varias interpretaciones del planteamiento kuhniano, al que por supuesto sigue expuesto, concluye:

Un paradigma suele englobar varias perspectivas teórico-metodológicas, y además se caracteriza por una serie de principios o supuestos generales (ontológicos, epistemológicos, metodológicos). Las perspectivas podrían denominarse también, si se prefiere, paradigmas de rango inferior o “miniparadigmas” (Patton, 1990) (Valles, 1999, p. 52)

Entonces, desde la óptica de esta investigación, su metodología es más clara al emplear la palabra paradigma para designar los marcos cualitativo y cuantitativo. Y nos inscribimos en el paradigma cualitativo.

Tenemos también que en la historia del paradigma cualitativo está la historia de la filosofía, elemento relevante para nosotros porque, como afirmamos arriba, parte de nuestra óptica es filosófica. Así que no sobra mencionar que, de acuerdo a Conde (s.f.), las raíces de los paradigmas cualitativo y cuantitativo están en la filosofía de la Grecia antigua, sobre todo con los planteamientos de Platón y Aristóteles. “ambos autores/concepciones fundaron las bases filosóficas en las que, posteriormente, se iban a enmarcar las distintas aproximaciones desarrollos que... podemos denominar e inscribir como perspectivas ‘cualitativas’ y ‘cuantitativas’”. (p.54) Por lo tanto, podemos decir que ciertas visiones filosóficas fecundan el paradigma cualitativo, y de esas visiones optamos por la fenomenología y la hermenéutica, que a su vez son perspectivas cualitativas.

1.2.2 La fenomenología

La perspectiva fenomenológica es metodológicamente la forma en que nos acercamos a nuestro rincón de la EMS o nuestro escenario. Pero, ¿qué implica afirmar que adoptamos la fenomenología?, para responder juzgamos pertinente rastrear históricamente algunas de sus bases.

Encontramos que se trata de una corriente filosófica en la que caben varios pensadores y tendencias.

Para esta investigación lo primero a decir es que el título de una de las obras ejes del referente teórico, precisamente, se llama *Fenomenología del Espíritu* (original de 1807) y aunque Hegel no es visto como el precursor del enfoque fenomenológico, podemos señalar que la obra sí es ejemplo de una descripción fenomenológica, pues justo presenta el recorrido del “Espíritu” y la “conciencia” sujeto individual o social-, en sus momentos medulares, desde su inmediata e incipiente manifestación, hasta su configuración más enriquecida, pero no la última si somos congruentes con el planteamiento dialéctico del autor.

Este constructo filosófico acompaña nuestra mirada fenomenológica, en el sentido de asentir que la realidad es un flujo cambiante y transformable, una de las varias afirmaciones la presente indagación de modo implícito trata de dar luz.

Lo siguiente a decir es que, en términos generales,

La fenomenología es un modo radical de hacer filosofía, una práctica más que un sistema. La fenomenología es mejor entendida como un estilo radical, antitradicional, de filosofar, que enfatiza el intento de llegar a la verdad de las cuestiones, de describir los fenómenos, en el más amplio sentido, como todo lo que aparece en la manera en que aparece al que experimenta” (Patočka, 2005, p. 35)

Como no hay un planteamiento claro de pasos a seguir al modo de un sistema, o dogma, es difícil decir que se trata de un método tal cual. Sin embargo, se considera a E. Husserl (1900-1901, original de *Investigaciones lógicas*) como el fundador de ese camino filosófico. Coincidimos con Taylor (1987) quien dice que las raíces de la perspectiva fenomenológica son sociológicas y filosóficas; por ejemplo, Schutz (1967), Husserl (1913); donde el objetivo es entender el fenómeno desde el propio enfoque del “actor”, yo diría protagonista del fenómeno social estudiado.

Si bien el objetivo de Husserl (1901) fue encontrar una vía que condujera a la verdad de las cosas, esto es, que la ruta fenomenológica condujera a “evidencias”, por medio de la descripción de lo “esencial”; lo cierto es que su propuesta rebasó ese objetivo e incluso encaró y mostró sus defectos con las distintas ópticas fenomenológicas que le sucedieron, sobre todo las de sus alumnos más notables. Recordemos que el contexto de Husserl se caracteriza por un marcado positivismo que inundó la psicología, que es lo que criticó el filósofo alemán y propuso la fenomenología que, a diferencia de la psicología, no ve hechos, sino quiere encontrar las esencias de los fenómenos <las cosas como son>.

“El propósito de los fenomenólogos consiste en el retorno a las cosas mismas” (Reale y Anitseri, 1983, p. 494), a través de la “suspensión” de las convicciones y parámetros filosóficos, lo que Husserl llama *epoche*, que es un “poner entre paréntesis” todo lo que nubla el fenómeno. Es suspender por un momento las preconcepciones que se tienen para dejar suceder las cosas como son. Lo anterior sólo sucede en tanto la conciencia está intencionada hacia él, es decir, no hay fenómeno sin conciencia. La conciencia siempre tiene una “intención”, o sea, su contenido está dado justamente por lo que atiende o se

dirige. En palabras más amables, las cosas sólo son vistas, en tanto hay humano-conciencia que las vea. Entonces, la conciencia experimenta las cosas mismas para dar con sus esencias como *eídos*, lo invariable o universal.

Una crítica al planteamiento de Husserl es que el “poner entre paréntesis” de un modo extremo, tiene el peligro de “poner entre paréntesis todos los entes”, quedarse en un “yo puro”, que significa aislarse, alejarse de lo concreto, del mundo. Es con Heidegger que la tradición fenomenológica rescata al mundo, al comprender e indicar que el ser humano, como ente “existente” que es, sólo es en el mundo. De ahí la expresión heideggeriana “ser-ahí-en-el-mundo”.

Pero, lo común en ambos y en cualquier fenomenólogo es que “Volver a las cosas mismas significa depurar la visión y potenciar la intuición. En su inmediatez, esta última, parece garantizar el contacto con lo concreto, la coincidencia con el origen, el retorno al fundamento” (Ardiles, 1977, p.8)

La fenomenología es una tradición o corriente filosófica adoptada por las ciencias sociales y la educación en el paradigma cualitativo. Desde este corte podemos sintetizar la fenomenología como una perspectiva o enfoque que junto con Sandín (2003), que recupera a Latorre y otros (1996), tiene las siguientes características:

- la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como la base del conocimiento;
- el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial, y
- el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción. (Sandín, 2003, p. 63)

Por su parte, Van Manen (2003), señala que la fenomenología es acorde al proceder de la pedagogía, que es el saber en el que se circunscribe esta investigación, “... porque la pedagogía exige cierta sensibilidad y receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p.20) que es lo que nos ocupa de la práctica educativa.

Así pues, esta investigación adoptó la perspectiva fenomenológica porque se ajusta a la naturaleza de nuestro tema, objeto y objetivos.

Nuestro interés es desenmarañar si el docente de nivel medio superior concibe y realiza un proyecto de formación –y qué hay en el fondo de ello- para los estudiantes, ya sea en paralelo o alterno a lo que plantea el modelo educativo oficial, que es un modelo por competencias, expreso y dispuesto en los planes y programas de estudios.

Por otra parte, cabe enfatizar que si bien nuestra referencia teórica es el planteamiento hegeliano de la “formación cultural” para dilucidar en qué consiste la formación; el referente teórico es una guía que posibilita entrar al horizonte de la formación. Nuestro propósito fue permitir que el docente se mostrara tal cual es, por eso, hicimos a un lado, en la medida de lo posible, las preconcepciones, las ideas teóricas para mirar lo concreto tal cual. Porque la fenomenología “se limita a describir lo dado, dejando de lado los preconceptos, toda idea previa” (Ardiles, 1977, p. 13)

La pretensión fue ver cómo se da el fenómeno de la formación como sea que suceda, tanto en campo empírico, como en campo teórico. En éste de primera vista parece paradójica la afirmación, pero también ahí valió la pena “suspender” lo sabido para permitir qué otros sentidos de la teoría se mostraran.

1.2.3 La Hermenéutica

La hermenéutica es el enfoque de investigación que empleamos para comprender e interpretar, sobre todo, los textos escritos, ya sea del referente teórico y del referente empírico. Pero, del mismo modo que en la fenomenología, nos resulta insuficiente sólo enunciar lo anterior, pues la hermenéutica incluso es considerada como una tradición epistemológica; en consecuencia, es necesario un breve repaso histórico de sus raíces -religiosas, filológicas y filosóficas- para tener presente qué implica el comprender y el interpretar.

El teólogo F. Schleiermacher (s.f., porque no hizo una obra específica sobre la hermenéutica, sin embargo, sus otras obras oscilan entre 1800 y 1810) propuso la interpretación de textos con la intención de comprenderlos como su autor o mejor que él, esto supone que el lector empáticamente se conecta con el autor al modo que revive la experiencia de éste. Aunque no sólo, porque la

experiencia del lector al interpretar, significa que las palabras no son meros datos, sino textos que hablan de sucesos interpretables. Con la propuesta del teólogo, el ejercicio de interpretación adquiere fortalezas, convirtiéndose en otra perspectiva para ahondar los textos que se diferencia radicalmente de una perspectiva explicativa.

La perspectiva hermenéutica creció cuando el filósofo e historiador W. Dilthey (1980) planteó la diferencia entre los saberes cuyo acercamiento a la Naturaleza tiene la intención de desenmarañar su estructura para luego dar con un conocimiento explicativo, y los saberes cuya intención, en cambio, es desenmarañar lo humano para dar con su comprensión. La diferencia radica en la forma en que “la inteligencia se relaciona con su objeto [...]” y “el objeto de las ciencias del espíritu, la realidad histórico-social-humana no tiene más vía de acceso que la experiencia interna [...]” Plantea Imaz (1978, p. 200), especialista sobre Dilthey. Entonces, una cosa son las Ciencias de la Naturaleza y otra las Ciencias del Espíritu, y aunque cada una con intereses distintos puede ocurrir que sus vías metodológicas respectivas se compartan. Viene al caso que la formulación de Dilthey ayuda también a distinguir los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

Pero, en lo que toca más a la hermenéutica, Dilthey (1980) es medular cuando señala que la finalidad es la comprensión de lo humano, en sus propias palabras: “Estos hechos espirituales, que se han desarrollado históricamente en la humanidad, y a los que se ha denominado ciencias del espíritu, de la historia, de la sociedad, constituyen la realidad que queremos no dominar, sino, ante todo, comprender” (1980, p. 40) Y para este filósofo lo humano son “manifestaciones de vida”, que percibimos porque son todas las cosas creadas y producidas por el ser humano, desde sus gestos, expresiones, hasta cosas tangibles; “en una palabra, cualquier vestigio humano” (Imaz, 1978, p.211)

La comprensión con Dilthey radica en la vivencia de la vivencia del otro. “Toda expresión comprendida encuentra su garantía en la vivencia de aquello interior que la expresión alude y que es ‘revivido’ gracias a la comprensión” (Imaz, 1978, p. 202) Recordemos la tríada de Dilthey “vivencia-expresión-

comprensión”. Esto significa tener un enfoque hermenéutico, que como puede notarse, no es sólo resignificar los textos de nuestro marco teórico, sino comprender la expresión humana del profesor y en su práctica educativa.

En momentos contemporáneos con G. H. Gadamer (1993) la hermenéutica se constituye abiertamente como otra vía epistemológica. La preocupación de este autor radicó en que el método de las ciencias naturales monopolizó la concepción de verdad y la construcción de conocimiento, ocultando otros caminos –no precisamente metódicos- para acercarse a ella y de concebirla como lo es el hermenéutico. El peligro es aceptar sin más la ciencia moderna como el único recurso para entender el mundo.

Con Gadamer (1999) la hermenéutica, dice Grondin (2003), “no se trata de un nuevo método o de un antimétodo; sino del acontecer del entender mismo. ... El entender, en el fondo, no es tanto un <conocer> sino una experiencia, que nos sustenta y de la que nosotros nos nutrimos” (p. 42) Es decir, de la mano con Gadamer (1999), hacer un ejercicio interpretativo es permitir la experiencia que conlleva, a la que podríamos llamar existencial o vital porque todo el ser de uno se ve alterado. Así, la verdad entonces no es ese tesoro oculto de las cosas que una vez obtenido garantiza certezas inmutables, sino una experiencia claroscuro develada por la comprensión.

La hermenéutica con Gadamer magnífica otros elementos importantes para nosotros. La virtud de cruzar distintos tiempos, porque desde un ahora se alcanza el pasado; o más bien la interpretación-evento evidencia el cruce del hoy con el ayer y con el porvenir. Hay una “fusión de horizontes” gracias al lenguaje. Mi actualidad tiene un lenguaje y con él voy al lenguaje del texto y del otro.

Por eso es que las cosas añejas –como las pedagogías viejas y sus autores, o sus raíces- no son en realidad vestigios inertes, sino que subyacen y palpitan en las de ahora; de este modo, nos atrevimos a leer y volver a significar un oscuro planteamiento sobre la formación, como el de Hegel, y arroparlo pedagógicamente.

Con Gadamer (1999), la hermenéutica es la apertura del texto que permite no sólo interpretarlo, sino de resignificar lo que dice, de descubrir cada vez sentidos finalmente provocados por cuestiones perenes y constantes para el ser humano como los intereses pedagógicos en la educación y formación. Por último, la comprensión, que es evento que experimenta el hermeneuta, se da porque están los otros, sin los otros no hay significados por encontrar, ni acuerdos para coexistir. Pero, no se trata de un ponerse en lugar del autor del texto, o de pretender una “trasposición psíquica misteriosa... Trasladarse significa aquí únicamente que uno se esfuerza por comprender las razones del otro”. (Grondin, 2003, p. 102) Es decir, una perspectiva hermenéutica, parafraseando a Gadamer, es asentir que el otro también tiene razón.

En este tenor, aceptamos que nuestra lectura sobre la formación es singular y puede haber más, que los significados que encontramos no son los únicos. Entonces, no pretendemos verdades inquebrantables, sino sentidos de formación.

Los saberes sobre lo humano no pretenden una explicación absoluta, más bien interpretan todo aquello que es eco del espíritu humano, como el arte, la religión, la filosofía, la educación. En consecuencia, la Pedagogía está inmersa en las Ciencias del espíritu o es un saber de las Humanidades, de ahí su filiación con la hermenéutica. En palabras del hermeneuta mexicano M. Beuchot (2017):

Actualmente se ha extendido mucho la hermenéutica como instrumento conceptual, sino es que como un método para las ciencias humanas, sociales o humanidades (Ricoeur). Estas buscan principalmente la comprensión del ser humano, una concepción de hombre que es lo que nos mueve en la sociedad y en la enseñanza. Dado que se centran en la comprensión y dado que la comprensión se da en la interpretación y ésta en la hermenéutica, las humanidades requieren de ella, tienen una episteme interpretativa y no hay que forzarlas a adquirir un estatuto epistemológico como el de las ciencias naturales” (p. 26)

Luego de este breviario, decimos sin empacho que la hermenéutica es parte de nuestra metodología, porque le corresponde a nuestro objeto, a la formación y se vincula con nuestro referente teórico.

En esta idea, Horlacher (2015), señala que la Pedagogía se consolidó como parte de las Ciencias del Espíritu, o de las Humanidades, al conformar su propósito: la formación del ser humano, es decir la Bildung, que está enraizada con una concepción de la Historia que caracterizó al romanticismo alemán, y que gestó una visión hermenéutica del mundo, hasta volverse la identidad educativa en una época de Alemania. Destaca la correspondencia que hay entre el nacimiento de la hermenéutica, la Bildung, y el saber pedagógico; otras razones para colocarnos anteojos hermenéuticos.

Además, la Bildung tiene la cualidad de darse como una narración o relato; es decir, la formación del hombre es nítida en el recuento de lo realizado. Por no decir que una de las obras medulares de nuestro referente teórico, *La Fenomenología del Espíritu* es “un verdadero relato de formación (Bildungsroman)” (Vilanou, 2001, p.9)

Uno habla de su formación en los momentos que se puede contar lo vivido. De tal forma, es menester acercarse a las formas en que los actores-agentes cuanta su experiencia vivida cotidiana en la docencia, el ámbito de lo fenomenológico. Sobre esta lectura que ellos realizan respecto de su experiencia, nosotros interpretamos los relatos de los docentes sobre la formación, descubrimos no sólo sus constructos y significados de formación proyectados a los estudiantes, sino su propia formación.

1.2.4 Las técnicas y los instrumentos.

La manera en que quien indaga se acerca a la experiencia vivida de los agentes cobra relevancia ya que, de la certeza en la elección de los instrumentos que motivan a las personas a reflexionar sobre su propio trayecto, a seleccionar los recuerdos desde los que reconstruyen su experiencia y a querer compartirlos; depende la legitimidad del dato empírico. No hablamos de opinión, es de significación.

En los enfoques de la fenomenología y la hermenéutica lo que subyace es el lenguaje. El lenguaje se expresa de varios modos, como arte, como acto, como palabra, como gesto. Por el lenguaje las personas nos vinculamos con el resto;

tangiblemente volvemos externo lo que sólo había dentro de nosotros, por ejemplo, emociones, pareceres, sentires, perspectiva del mundo. Por un lado, el lenguaje nos permite tener interlocutor, por otro, el actuar humano es, también, texto que se comparte y puede leerse e interpretarse.

El lenguaje se hace presente en todos los ámbitos humanos; así, en el educativo, tenemos con Larrosa (2001) que, preocupado por la relación, de fondo, entre lo educativo y el lenguaje, recupera distintos planteamientos (destacan los de Nietzsche y Heidegger). La reflexión de Larrosa nos lleva a comprender y concluir que el lenguaje no es un hecho como la ley de la gravedad; no es un objeto de estudio como la didáctica; no es un artefacto como una señal de tránsito para comunicar el uso del cinturón de seguridad; no es una herramienta para afirmar que es verdad el color verde del pasto; no es un *medio* para expresar mi parecer. Es *algo* que hace posible todos esos casos, pero no es tal caso, ni la suma de todos ellos. Pero, sí *algo* que hace posible esos casos y todos los no enlistados; o, en otras palabras, los casos donde quepa qué decir, haya por decir, falte por decir y, sobre todo, donde no existan, todavía, palabras para decir. Justo, en los huecos o vacíos, es donde el lenguaje emerge.

El lenguaje no podemos atraparlo en un sustantivo. Valga nuestra siguiente metáfora, el lenguaje es como el agua líquida, amorfa, pero capaz de adquirir la figura del lugar donde esté contenida. Entonces, el lenguaje es algo líquido humanamente edificado, pero, sin él de lo humano no puede decirse nada. Por eso, más que concebirlo como hecho, objeto, dispositivo, artefacto, medio, herramienta, instrumento, lo que corresponde es concebirlo como experiencia. Y es aquí, donde precisamente nos situamos.

Entendemos al lenguaje como un estrato que se experimenta y permite experiencias; por ello, hace posible que las personas podamos decir, a través de una lengua u otros modos de comunicación, lo que somos, nuestros pareceres y entendimiento de nosotros, de los otros y del mundo. No por nada, caben afirmaciones como la siguiente: “Entre el lenguaje y ser humano hay una relación íntima, el ser humano es lenguaje, es lenguaje de inicio a fin, el ser humano vive en el lenguaje” (Urgilés, 2016, p. 232)

Cualquier persona se haya en un mundo lingüístico, los contornos son los que varían. En consecuencia, cuando nos referimos al profesor, el contorno es lo escolar y lo que envuelve su práctica educativa; aunque, finalmente, él delimita el marco referencial. Cuando nos acercamos al profesor y preguntamos sobre él, sus concepciones y nociones, él recorta el mundo desde su particularidad.

Lo que nosotros buscamos es adentrarnos a la “experiencia vivida” (Van Manen, 2003) del profesor y su hablar sobre ello, para descubrir el significado que da a la formación. Y, dado que las experiencias humanas se comparten por el lenguaje, encontramos congruente que el modo de acercarnos es ir en busca del discurso hablado y el discurso en acto. En términos metodológicos, indagamos la experiencia del profesor a través de la entrevista semiestructurada y la observación participante.

LA ENTREVISTA.

Dentro de la indagación cualitativa, la entrevista es una herramienta fundamental y por lo regular se entiende como la conversación que se da cara a cara entre el investigador y el entrevistado. Sin embargo, es preciso aclarar que no es una conversación en sentido de la vida cotidiana, porque no ocurre de forma natural, sino que la charla con el otro se propicia, se busca bajo las intenciones de la investigación. Al respecto Valles (2014) retoma a Atkinson (1998) quien señala claramente: “Una entrevista es como una conversación, pero no es un conversación” (Citado en Valles 2014, p. 46) Entonces, la entrevista cualitativa es una charla, pero con abiertos propósitos y diseño de investigación; por eso no sucede natural y espontáneamente como cuando dos personas se encuentra al azar e inician una plática.

Hay varios tipos de entrevista. Valles dice: “la variedad de formas y estilos de entrevista que caben bajo la etiqueta de entrevistas cualitativas o en profundidad tiene abiertas dos grandes avenidas, la vertiente de las formas estandarizadas no estructuradas o la vertiente de los estilos no estandarizados” (Valles, 2014, p.28). Nosotros nos ubicamos en la primera vertiente, en el sentido de que al buscar los constructos de formación de los docentes nos guiamos por la base teórica de la formación cultural -esta es la parte común a todas las

entrevistas-; sin embargo, con la apertura –esta es la parte no estructurada- para descubrir lo que el docente por cuenta propia ha construido en su práctica cotidiana.

En otras palabras, optamos por la entrevista semiestructurada porque permite crear una conversación con la persona a partir de una guía de interrogantes. Como nuestro objetivo fue rastrear las nociones, ideas, significados sobre la formación en docentes que los mismos han construido, empleamos un listado de preguntas-tema que encaminaron la conversación en el ánimo de no perder lo que buscamos; pero con flexibilidad para que la conversación girará según el relato del entrevistado.

La intención no fue realizar un procedimiento mecánico de preguntas para obtener datos, sino, por el contrario, realizar una entrevista cualitativa que, parafraseando a Taylor (1987), es “flexible, dinámica y abierta”, en la que se da “una conversación entre iguales”. Y aunque no es una entrevista a profundidad no estandarizada, sí es cercana, en el sentido de que pretendemos llegar a “las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias” (Taylor 1987, p. 102), en nuestro caso los docentes sobre la formación.

Para nosotros la entrevista es la ocasión que proporciona sentidos y significados de formación, nos alejamos de la fría idea de que la entrevista proporciona “datos” neutros de los que se puede obtener una sola interpretación en el análisis hermenéutico de los mismos.

Por eso, la entrevista cuadra con nuestros objetivos. Primero, bajo la perspectiva de la hermenéutica, asentimos que las palabras son una rememoración de su experiencia, de su vida y de su trayecto; es decir, su relato es ya una interpretación de lo que vivió y construyó como docente. Nuestra tarea fue, posteriormente, hacer la interpretación de la interpretación. Segundo, la entrevista nos permitió descubrir su concepción de formación cultural; el diálogo con el docente arrojó un discurso directo de su práctica. Tercero, porque, por lo general el fundamento teórico de las investigaciones con entrevistas es “la

tradición del interaccionismo simbólico: que las personas reflexionan sobre su vida y que se puede acceder a esta forma de elaboración de significado como un modo de comprender los productos de esta reflexión”, afirma Flick (2015, p. 111) Si bien nuestro enfoque no es el interaccionismo simbólico en sentido estricto, si buscamos la reflexión y el significado sobre la formación del docente.

Por otra parte, la entrevista la concebimos como el resultado de dos personas activas –entrevistador y entrevistado- que cambian y se transforman por la misma charla, en concordancia con la propuesta de Holstein y Gubrium (1995) quienes dicen: “...las dos partes que intervienen en una entrevista son necesarias y e inevitablemente activas. Ambas desarrollan un trabajo de producción de significados” (Citados en Shaw, 2003, p. 210). No podríamos situarnos en otra idea, porque la formación cultural con Hegel, es con los otros, cada evento de la vida individual está alterada por los otros. Podríamos decir, que la entrevista es la obra de dos personas que mutuamente enriquecen sus experiencias y visiones en general y sobre la formación en específico.

El aporte de Holstein y Gubrium (1995) es para Valles (2014) incluso una reconceptualización de la técnica de entrevista en las Ciencias Sociales, y nos dice sobre ellos, el entrevistado no es un <depósito de opiniones y razón>, tampoco <un manantial de emociones>, “entrevistado y entrevistador son sujetos en proceso, en constante desarrollo o evolución, al igual que la propia entrevista” (Valles, 2014, p.36). En otras palabras, ambas personas no solo llegan a la entrevista con un bagaje de ideas que los distingue e identifica, sino que serán alterados por la entrevista. Aunque se acepta que la entrevista al estar focalizada por el eje de la investigación, no hay tanto espacio para la improvisación, sin embargo, se precia la flexibilidad por parte del investigador. Si bien este trabajo tiene objetivos, estos son sólo una óptica de las varias que puede haber al abordar los relatos y las palabras construidas por la entrevista.

Coincidimos de nuevo con Shaw (2003) que afirma, sobre el planteamiento de Holstein y Gubrium (1995), “indican que la entrevista se debe estructurar como una oportunidad para la producción de relatos, en el que el entrevistado se entiende como una especie de contador de historias”. En este sentido, el

propósito de la entrevista “debe ser el de propiciar la producción de relatos o narrativas” (Shaw, 2003, p. 210). Que es justo lo que buscamos, palabras, relatos de formación cultural creadas por la experiencia del docente como tal. Por lo tanto, la entrevista semiestructurada es la herramienta adecuada a nuestros propósitos.

LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

Para descubrir cómo se da la formación en las prácticas docentes, no bastó con escuchar sobre la formación, fue menester mirar la cotidianidad de la actividad docente donde ocurre. Por eso, nuestro diseño metodológico se apoyó en dos herramientas, respaldamos la entrevista con la observación y viceversa. Con las entrevistas no se acceden a las prácticas, ni a las interacciones de las personas, lo que sí se consigue con la observación (Flick, 2015). Entonces, como nosotros buscamos constructos de formación manifiestas en las prácticas docentes, debimos ir a la acción, no quedarnos solamente en el discurso de las palabras.

Del mismo modo que la entrevista, la observación como técnica no es precisamente un mirar coloquial.

La observación participante de acuerdo a la revisión de Valles (1999), no se trata de una observación ordinaria, sino que tiene las siguientes características: a) Tiene un doble propósito, porque el observador se entremezcla en las actividades de la situación estudiada. b) Hay un aumento en la atención de lo que sucede. c) Es de “ángulo abierto”, porque además captura asuntos culturales velados. d) El observador tiene experiencia dentro y fuera de la escena. e) Permite la introspección, que es parte de la investigación. Y, f) Hay un registro sistemático de lo observado. Así pues, aunque admitimos familiaridad con el espacio empírico, la observación supuso un orden y rigor dados por los propósitos de la investigación.

Precisamente porque nuestra experiencia directa en el lugar de estudio fue donde nació la indagación, lo que correspondió fue la observación participante. No podría ser otro tipo de observación como la indirecta o la no participante donde existe un distanciamiento del mapa concreto que se estudia, lo contrario

a nuestro caso. En consecuencia, elegimos la observación participante por la familiaridad que ya tenemos del espacio, hecho que consideramos favoreció la investigación porque cuando se desempeña un rol familiar hay “algunas ventajas: se obtiene acceso con mayor facilidad, el observador tiene algo que hacer; las personas no se inhiben en su presencia: algunos datos se pueden obtener con menos dificultad” (Taylor, 1987, p. 54).

La observación participante permite adentrarse en la cotidianidad de la actividad docente y de la escuela; todo esto favoreció para crear las descripciones de la vida diaria entorno a la formación, que fueron consecuencia de la mirada fenomenológica.

Y, por otro lado, como menciona Shaw (2003), la observación participante es valiosa, porque convierte los vecinos en extraños, permite entender lo que significa para ellos ser ellos. No se trata de mera empatía, sino de intentar y permitimos una conexión intersubjetiva con los profesores, porque la observación participante es un acto de comunicación, lo mismo que la conversación dada por la entrevista semiestructurada.

En este sentido, nuestro tipo de observación tiene un “emplazamiento” (Flick, 2015) fenomenológico, porque nos permite ir a la formación tal cual es, gracias a eso obtuvimos descripciones del lugar, de las personas en torno a la formación cultural, que se convirtieron en textos a interpretar.

Por lo tanto, los dos instrumentos –la entrevista y la observación (Remítase al Anexo)- nos permitieron cruzar constructos de formación, validando uno al otro. Coincidimos con Valles (2014) cuando en relación al empleo de varias herramientas dice: “El investigador social tiene otras fuentes para el contraste de los hechos. Pero no son solo <los hechos> lo que interesa estudiar, también cómo estos se viven y se relatan” (Valles 2014, p. 63)

Esto significa que, por un lado, vimos cómo se da la formación –mirada fenomenológica- y, por otro, vimos qué se dijo de la formación –mirada hermenéutica-, ambos elementos brindaron un acercamiento vivo, real y

concreto de la formación, y, posteriormente, dilucidar si nuestros supuestos teóricos germinaron, al menos en una parcela del gran terreno que es el nivel medio superior en nuestro país.

1.2.5 Las categorías de indagación.

La investigación cualitativa conlleva un referente teórico que se enlaza con el referente empírico una vez que se tienen ambas fuentes; los objetivos y las preguntas de la indagación definen el vínculo de esos referentes. Es decir, los objetivos, las preguntas y el referente teórico quedan enlazados en una especie de faro para adentrarse al terreno empírico; la comprensión de éste se expone bajo los hilos temáticos arrojados, precisamente, por la fusión de los referentes. Lo anterior es lo que nosotros entendemos por la construcción de las *categorías de la indagación*.

El vocablo *categoría* refiere a la acción de *categorizar*, que es clasificar según ciertos criterios; también alude a *categorico*, que es sinónimo de concluyente o decisivo. Es esta parte de lo categórico lo que nos causa ruido al momento de presentar, ahora, al lector las categorías de la indagación. Porque, por un lado, la perspectiva cualitativa no busca concluir una explicación inquebrantable del objeto estudiado, por otro lado, los enfoques fenomenológico y hermenéutico no persiguen una taxonomía decisiva o determinante de lo que queremos comprender; al contrario, aceptan que lo obtenido es una fractura o un sentido de algo. Si nosotros afirmáramos que concluimos de un modo definitivo *las categorías de la formación*, iríamos en sentido contrario a nuestra posición metodológica. Sin embargo, fue indispensable encontrar los hilos que nos permitieron zambullirnos y hablar de la formación.

Esta indagación se soporta en, primero, resolver qué elementos del planteamiento hegeliano definimos para adentrarnos al rincón de la EMS que estudiamos y, segundo, resolver bajo qué ejes presentar la fuente testimonial y de observación. Lo cual significa que hicimos un ejercicio analítico de clasificación.

Por otra parte, coincidimos con Cisterna (2005) que parafraseándolo nos dice, el investigador otorga significado a los resultados de su investigación, construyendo “tópicos a partir de los que recoge y organiza la información (...) Estas categorías o subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir construidas antes del proceso recopilatorio de información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos” (p.64)

En esta idea, detrás de nuestras palabras existe la ardua faena de encontrar los tópicos –*categorías teóricas* derivadas del trabajo literario-, del planteamiento hegeliano, que nos permitieron el trabajo en campo; las tópicos –*categorías empíricas* derivadas del trabajo empírico- para describir los hallazgos, y la interpretación de la fusión entre ambas categorías.

Presentamos las cinco categorías teóricas que resultaron de las primeras interpretaciones que hicimos del planteamiento de Hegel sobre la formación - formación cultural (Bildung)-.

(A) “La cultura”. Es el “espíritu objetivo”, esto significa que es el espacio donde las subjetividades cobran sentido social, ético y político. Es un desarrollo conflictivo y en movimiento permanente a lo largo de la historia, porque es fruto del enfrentamiento entre lo subjetivo y lo objetivo. Porque del primer lado existe actividad que repele y aprehende la cultura construida, de otro lado ésta, no es más que el resultado de aquella tensión. Por eso es que más acertado entender cultura como formación cultural, porque la conformación se da en los dos niveles, el subjetivo y el objetivo, y de modo dialéctico.

Pero, como nuestro interés fue comprender cómo sucede la formación cultural del lado subjetivo, por parecernos más amable ese camino; entonces, también, encontramos los siguientes componentes de la formación cultural.

(B) “La finitud”. El sujeto es una entidad con límites, fortuita y frágil en todos los niveles (biológico, intelectual, moral, político, histórico) esto lo comprende al momento de saberse Autoconciencia y experimentar el dolor que trae consigo arriesgar su vida en el enfrentamiento con otras autoconciencias y con el mundo.

(C) “La experiencia”. El sujeto es experiencia, todo su desarrollo interpela su esencia, su certeza y entendimiento del mundo. Sin experiencia no le será posible continuar su desarrollo, es así que el despliegue del sujeto es un padecer constante.

(D) “La cosificación”. La formación cultural subjetiva implica la alineación frente al mundo, frente a los otros, frente a la cultura objetiva. El camino para enfrentar esa situación es el trabajo, que también alinea, pero la actividad, es a la vez, la concreción tangible de la creatividad y por tanto de la posibilidad de libertad.

(E) “Negatividad transformadora” El sujeto que se forma en el mundo transforma estados de ser, enriquece la cultura de su pueblo.

Y como nuestro punto de partida y llegada es qué de lo anterior acaece en el acto educativo-formativo, entonces fue indispensable considerar que la educación es (F) el “nacimiento espiritual”. El ser humano no es solo desarrollo biológico, no se trata de un simple movimiento evolutivo de la Naturaleza. Al contrario, la formación sólo es posible en un estrato cultural, social, político e histórico y la educación es el medio para que la persona se eleve a la capa espiritual.

Estos componentes –A, B, C, D, E, F,- de la formación en Hegel los trasladamos a los instrumentos, no en el sentido de que fueron las temáticas de conversación con el profesor, sino como faro de comprensión. Lo que hicimos fue descomponer la práctica educativa, con base en nuestra experiencia docente en el lugar de indagación y los objetivos, del profesor en: a) Trayectoria; b) Imagen de los estudiantes: (Comportamiento, Desempeño, Perfil como adolescentes, Relación con el maestro, Relación con el aprendizaje); c) Concepción del modelo educativo por o en competencias; d) Concepción de educación y alternativas al modelo educativo oficial; e) Imagen de sí mismo como profesor; a la luz de las cinco vetas teóricas. Es decir, las charlas se dieron en

torno a los elementos de la práctica educativa; pero, nuestro lente analítico fueron los componentes de la formación hegeliana.

Cuando el trabajo de campo se transformó en tinta sobre papel; nos dejamos llevar por la tentación –detallamos abajo- de comprender el *ser del profesor* a partir de los elementos de la formación hegeliana; en la idea de distinguir cómo se hacían corpóreas las vetas teóricas hegelianas en la persona de los entrevistados y obtuvimos los siguientes surcos indagatorios.

La “experiencia” del profesor se disgrega en vivencias personales, educativas y laborales. Esta trayectoria incide en su práctica educativa y su concepción de formación humana. De ahí que la “trayectoria personal” y la “trayectoria laboral” aparecen como menciones recurrentes en relación a la práctica educativa.

La “finitud” del profesor se presenta cuando sus certezas se ven trastocadas por sus alumnos, por la vida del aula. Entonces, sale a la luz una “ruptura” entre lo que el discurso oficial le indica realizar y lo que él resuelve en la vida concreta del acto educativo.

La “cosificación” del profesor se manifiesta cuando percibe: 1) Las “cosas nuevas”, sobre todo, administrativas, que llegan en cada ciclo escolar y deber cumplir. 2) Que su trabajo ya no es valorado, como él sí valoró la de sus profesores. De nuevo, identificamos “ruptura” entre lo que el profesor considera el foco principal de la educación escolar (la enseñanza y el aprendizaje), y las actividades burocráticas que parecen aumentar. La ruptura también sucede con la noción que él tiene del profesor.

La “Negatividad transformadora” se presenta cuando el profesor enfrenta y resuelve imprevistos en el salón de clases u otro espacio de la escuela; también cuando busca, idea, crea y propone alternativas para que el estudiante pueda lograr sus deberes. Por eso, la “entrega” del profesor es medular en un proyecto de formación que no pierde el foco de que está fundamentado en la enseñanza y el aprendizaje del estudiante.

Al mirar al profesor como agente del “segundo nacimiento”, hallamos que es consciente que su labor, porque identifica qué caracteriza a los alumnos; visualiza los objetivos que ellos pueden trazarse como individuos. También detecta y expresa las cosas que la escuela ofrece a los alumnos para su desarrollo. Observamos que el profesor identifica que la escuela permite que los alumnos puedan desarrollarse en otros ámbitos, porque en la escuela se adquieren herramientas “para la vida diaria” del estudiante.

La “eticidad” -que habíamos descartado con esa especificad, porque la pensamos dentro de la “cultura” objetiva- se presentó cuando advertimos que el profesor identifica que comparte un espacio común con ciertos sujetos, por ejemplo, los alumnos. Y cuando expresa qué elementos nacionales pueden fomentarse en la escuela. De ahí, que detectamos que existe un “sentido de comunidad” que permite al profesor reconocerse como miembro de un espacio común –la escuela-, en el que pueden propagarse ideas de nación mexicana.

Este camino interpretativo, sin embargo, fue el primer vistazo a la fuente empírica; todavía sin la descomposición del texto, ni un análisis riguroso y calmo, sino de lo que podríamos llamar un análisis “preliminar”. Ya que, incluso, los “*análisis preliminares* son formas de actividad analítica e interpretativa que suceden en el momento de la entrevista y cuando aún no ha concluido el *trabajo de campo*”, nos dice Valles (2014, p. 163). Aunado a que nos alejó un tanto del objetivo de investigación. Por eso, decimos que caímos en la tentación de hablar del *ser del maestro*, cuando nuestro foco es la formación creada por los profesores y el qué de ella hegelianamente hablando.

Ahora, si estamos presentando este desvío no es por ociosidad, es porque consideramos que ahí se expresa cierta transversalidad entre las categorías teóricas o el referente literario y los entrevistados en tanto personas. Descubrimiento que llegó en la redacción final de la tesis, aunque este colocado en este capítulo.

Encontramos que las categorías teóricas se cruzan con el ser y hacer del profesor, porque la constitución de la formación tiene una hondura vital, nos atraviesa a todos por igual (El detalle al final del apartado 3.3); de tal suerte que abrieron otra ruta indagatoria, la del *ser del maestro* como foco de estudio. Lo que nos lleva a decir –y adelantarle al lector- que la formación puede ser la intención del maestro en el acto educativo, en la enseñanza que hace, se puede convertir en un proyecto educativo; pero, la formación, no se queda ahí, traspasa el momento y el espacio escolar. En este sentido, la formación va con nosotros siempre o siempre nos estamos formando (Hallazgo que se articula con el presentado en el apartado 4.5).

Nuestros participantes son personas cuya ocupación es el profesorado, la constitución de la formación, según Hegel, desde cierta perspectiva los arroja como sujetos individuales, en su vida, trayectoria, rupturas y experiencias en general. Y desde la perspectiva de la presente indagación dejó ver la formación que ellos construyen. La primera perspectiva, aunque nos lleva a otra discusión, de algún modo se inmiscuye en la segunda perspectiva, porque en la práctica educativa del maestro está imbricado el ser del maestro. Es en este sentido, que entendemos cómo las categorías teóricas se materializan en nuestros entrevistados o actores.

Ahora bien, regresemos al hilo metodológico. Las categorías teóricas al ser nuestros faros para descubrir el terreno concreto nos llevaron, indiscutiblemente, a develar los surcos empíricos para exponer la formación construida por los maestros (Apartados 4.1 a 4.5) y, a su vez, orientaron la interpretación de la *Bildung* hegeliana (Apartado 3.3). Las categorías empíricas que construimos y presentamos en seguida, representan los cinco ángulos de la formación que realizan los profesores.

- 1.- Si ser maestro es enseñar, enseñar es lo que se hace por el otro.
- 2.- El deber o la lógica de la escuela.
- 3.- Cuando la competencia es una herramienta –medio- para la vida.
- 4.- La disciplina llega con la flexibilidad y con el tiempo.

5.- Hay posibilidad de lo común –*del yo al nosotros, porque nosotros es yo-*, porque todos estamos siendo formados culturalmente.

La descripción de los mismos y lo que cada uno de ellos refiere están en el capítulo cuatro. El entramado entre las líneas teóricas y las líneas empíricas se encuentra en las reflexiones finales.

1.2.6 Estrategia de indagación.

Para acercarnos al rincón de la EMS que nos despertó, en su momento, aventurarnos a comprender la formación y proporcionó los sentidos de formación contruidos por los profesores, la manera fue la siguiente.

Identificamos las acciones de la vida diaria de los profesores que nos interpelaron. Cruzamos esta información con la primera interpretación de nuestro referente teórico, lo cual, se convirtió en la guía para el diseño de la entrevista y la cédula para registrar las observaciones.

Con este diseño nos acercamos a los profesores y descubrimos que el diseño de la entrevista requería pequeños ajustes. Finalmente, la entrevista semiestructurada consistió en una guía de preguntas con base en algunos componentes de la formación cultural hegeliana, vinculados a algunos elementos de la práctica educativa del profesor, tal como dijimos en la división anterior.

Sin embargo, en el momento de las conversaciones, fue necesario precisar nuestra búsqueda, lo que decantó en más preguntas que las planeadas. Pero, en todos los casos obtuvimos discursos nutridos.

Para realizar las entrevistas hicimos dos tipos de acuerdos. Uno, con las autoridades del plantel, a quienes informamos los pormenores de la investigación. Otro, con cada uno de los entrevistados. Y, según la experiencia mutua, coincidimos con todas las partes en que el mejor momento para las entrevistas era en el periodo intersemestral, a mitad del ciclo escolar, porque es un lapso donde la actividad frente a grupo no tiene el mismo peso que en periodo

ordinario; entonces, los profesores pudieron determinar el momento más adecuado, según sus ocupaciones, para charlar con ellos.

El lugar donde se realizaron las conversaciones fue en un salón de clases convencional del plantel. Todos los entrevistados se mostraron cómodos y, salvo en dos ocasiones donde hubo interrupciones ambientales, las entrevistas fluyeron sin problema alguno a mencionar.

La observación participante se planeó en cinco momentos (Véase tabla de planeación en el Anexo) a lo largo de un semestre, porque la intención fue mirar la vida ordinaria de la práctica educativa en distintas situaciones.

Cada “momento” significa que acudimos al menos dos veces por semana en distinto horario al escenario. Observamos clases, interacción entre profesores y alumnos en otros espacios académicos, pero no el salón de clases; reuniones de trabajo, ceremonias cívicas. Sin embargo, desde el tercer momento de observación, identificamos algunas recurrencias, así que decidimos finalizar con un cuarto momento, pero laxo en los registros; es decir, no emprendimos un periodo específico de observación, sino que las notas fueron de situaciones que no habíamos registrado en los primeros tres momentos, hayan ocurrido en el momento que hayan ocurrido.

Un hallazgo definitivo que alimentó tanto el procedimiento de la indagación, como la indagación misma fue que, luego de hacer la tercera transcripción de las entrevistas y luego del tercer momento de observación, advertimos que había otra persona con quien conversar. O, en otras palabras, la información empírica con la contábamos en ese momento, nos permitió interpretar y definir que era necesario acercarnos al sexto actor.

Las razones para buscar al sexto entrevistado son que su posición e interacción peculiar con el estudiante le permitía un acercamiento de primera mano a la perspectiva del joven bachiller. Conversar con esta persona sobre su experiencia, abrió nuestro emplazamiento hasta antes obtenido.

Tanto en el momento de la entrevista, cuando en la transcripción, advertimos que las palabras del sexto entrevistado redondearon nuestras observaciones, porque nos acercó al ángulo del estudiante, que es a quien va dirigido el proyecto formativo del profesor. Pudimos ver a través de la sexta entrevista lo no advertido e inesperado. Paradójicamente, tuvimos un acercamiento más preciso a las prácticas de formación con los ojos de esta persona. Y esto fue un feliz hallazgo.

Entonces, desde el punto de vista de la cantidad, afortunadamente contamos con la mitad más uno de testimonios, si tenemos presente que en ese momento sólo había diez profesores, de los doce, con actividad frente a grupo. Sin embargo, sobre los participantes tenemos claro lo siguiente.

En el entendido de que se trata de una investigación cualitativa, la elección de los actores participantes depende de criterios igualmente cualitativos. Así, no hay una “muestra”, sino categorías de entrevistados, establecidas a partir de la posición que ocupan como agentes dentro del campo.

La elección dependió, dada la relación con el contexto y con todos los agentes del campo; primero, de las características de la práctica docente y; segundo, de la cercanía. En tal sentido, Bourdieu (1999) plantea que:

La proximidad social y la familiaridad aseguran dos de las condiciones principales de una comunicación “no violenta”. Por una parte, cuando el interrogador está socialmente muy próximo a quien interroga, le da, gracias a su intercambiabilidad, garantías contra la amenaza de que sus razones subjetivas se reduzcan a causas objetivas y sus elecciones se vivan como libres al arbitrio de los determinismos objetivos puestos de relieve por el análisis. Por otra parte, se constata que en ese caso también queda asegurado un acuerdo inmediato —que constantemente se confirma— respecto de los presupuestos concernientes a los contenidos y las formas de la comunicación: acuerdo que se afirma en la emisión ajustada, siempre difícil de obtener de manera consciente e intencional, de todos los signos no verbales, coordinados con los signos verbales, que indican cómo debe interpretarse tal o cual enunciado, o bien cómo lo interpretó el interlocutor.

Los seis entrevistados de la indagación son personas que realizan una práctica educativa en tanto que son profesores o realizan intencionadamente la enseñanza de saberes. El acto educativo de todos ellos ocurre en relación a los

jóvenes bachilleres y deportistas del CEB 8/1, a los que precisamente va dirigida la enseñanza.

Tienen la característica común de que poseen una experiencia, aunque variable en tiempo, directa en el escenario. Pero, difieren en que su práctica educativa es de un campo del saber diferente o, cada uno tiene el deber de llegar a objetivos disciplinares diferentes, según las asignaturas de las que son responsables.

Lo anterior nos ayudó, por un lado, a que los entrevistados sean “personas que tienen una preocupación y experiencia ‘reales’ con el problema sometido a estudio” (Flick, 2015, p. 51), es decir, para nosotros, la educación escolar de nivel medio superior y la formación. Por otro lado, que sus palabras y actuaciones refieren a diferentes ángulos, lo que nos permitió obtener variadas perspectivas sobre cómo el profesor construye la formación.

Lo anterior, fue precisamente el móvil de nuestra selección o acercamiento a ellos; de ahí que se adecuaron también a los siguientes criterios.

a) Experiencia docente en el CEB 8/1, porque eso les permite tener mayores elementos para distinguir al estudiante particular del CEB 8/1. b) Conocen al menos dos “modelos educativos”, porque eso, intuimos, les permitió hacer una comparación entre varios discursos educativos institucionales, uno de los modelos bajo la RIEMS. c) Tener experiencia docente en otro lugar fuera del CEB 8/1, porque eso les da recursos para identificar coincidencias y semejanzas entre lo que hace particular a un entorno educativo. Este punto, sin embargo, no era indispensable, porque el foco son los proyectos formativos del CEB 8/1, pero al cumplirse, se abrió el espectro de la experiencia general del profesor.

Estos actores son los que en el capítulo cuatro nos referimos con las siglas E1, E2, E3, E4, E5 y E6, respectivamente.

Pero, recordemos que no sólo existen entrevistas, también hicimos observación participante y no sólo de las prácticas educativas de los

entrevistados. La observación, en lo posible, la abrimos a la práctica educativa ocurrida en cualquier situación y con cualquier actor-profesor en el escenario. Observamos distintos eventos ocurridos en el plantel donde confluyeron otros participantes además de los entrevistados. Los otros actores no requirieron referencia específica, pero tienen características comunes con los entrevistados, finalmente todos son compañeros.

A continuación presentamos algunas características de los participantes en general.

Todos los maestros son profesionales en un “área del conocimiento”, lo que los faculta para encargarse de un “campo disciplinar” o “asignatura”, marcados en el Plan de Estudios. Es decir, todos tienen un título de estudios profesionales, otorgado por una Institución de Educación Superior. Y el 20% concluyó una maestría.

Pero, ninguno contaba con educación profesional en docencia, didáctica o habilidades pedagógicas generales o específicas, antes de incorporarse al plantel. La “capacitación” fue buscada y gestionada, en principio, por iniciativa de la dirección y plantilla docente. La “capacitación oficial” llegó hasta finales de octubre del 2014, para participar en el Diplomado PROFORDEMS en el marco de la RIEMS.

La profesionalización continua a la que, los profesores, tienen acceso es por parte de la “Estrategia de Formación Docente de Educación Media Superior”, donde de manera anual se abre una cartera de cursos a elegir. La mayoría de la plantilla ha cursado algún Curso o Taller. Cabe decir que este tipo de educación es en modalidad a distancia, a través de una plataforma virtual.

El promedio de los profesores, en cuanto a su edad es de cuarenta y un años; en cuanto a su experiencia docente, es de once años. Y todos ellos tienen experiencia docente en otra escuela, además del escenario que estudiamos.

Todos los profesores, excepto uno, fueron evaluados en 2015 bajo los lineamientos de la “Reforma Educativa” (2012-2018), esto es, en la categoría de “Permanencia” Y todos los evaluados obtuvieron resultados positivos.

Todos los profesores tienen una plaza de “Jornada” con nombramiento definitivo y algunos profesores cuentan con horas de asignatura con nombramiento definitivo, llamadas “horas/semana/mes”. Las Jornadas pueden variar entre medio tiempo (20 horas), o tres cuartos de tiempo (28 horas). Las horas de asignatura oscilan desde las 4 a las 16 horas.

Además de esta especificidad, nuestros actores como profesores de la EMS también pueden ser vistos desde la caracterización que presentamos al final de la división 2.3.3.

Por último, sobre la estrategia de investigación, agregamos que lo más arduo fue encontrar el cruce o la transversalidad entre los referentes teórico y empírico, y descubrir el resultado de ello. Así como el ordenamiento de todo lo hallado en forma de texto, bajo la idea de responder lo más claro posible nuestras preguntas y presentarlo al lector.

En este capítulo recorrimos el proceso de construcción del *objeto* de estudio, centrado principalmente en mi experiencia como docente en el nivel medio superior. O, en otras palabras, vimos cómo fui consciente de que la formación se hace presente en la educación escolar, en la práctica educativa del profesor; de tal modo que resultó viable convertir a la formación en *objeto* de estudio e intentar descubrir qué es lo que subyace en ese pozo profundo.

Lo que veremos en el siguiente capítulo muestra el escarpe que implicó acercarnos al foro de la EMS donde aterriza la presente exploración. Una vez que nuestra atención estuvo en la formación, fue necesario conocer el territorio donde supusimos puede encontrarse, porque este ejercicio nos ayudó a no perdernos en la amplitud que significa la formación. Es decir, pretendimos que la formación no se nos diluyera en otros eventos del acto educativo; por eso, fue imprescindible que el suelo que pisamos nos fuera lo más claro posible.

CAPÍTULO DOS EN BUSCA DE LA COMPRENSIÓN DE LA FORMACIÓN. EL RECORRIDO HASTA EL RINCÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR QUE NOS OCUPA.

Para conocer el rincón de la Educación Media Superior (EMS) donde apuntamos la indagación, es preciso conocer cómo concibe Hegel a la escuela, porque eso nos permite, por un lado, presentar, desde este momento, la lectura que estamos haciendo del filósofo y, por otro lado, identificar las discrepancias que tiene su posición con la escuela actual. Esto conforma las primeras dos partes de este capítulo. Ya situados en un tono contextual, en la siguiente parte del capítulo presentamos la panorámica que logramos de la EMS a través de: un rastreo histórico; la relación que mantiene con las políticas educativas de agencias internacionales; y sus características generales; hasta, finalmente, detenernos en el espacio específico de nuestra exploración.

2.1 LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE G.W.F. HEGEL

“La escuela -dice Hegel- se encuentra, en efecto entre la familia y el *mundo real* y constituye el miembro intermedio, conector en el tránsito desde aquella a éste” (1998, p. 105)

La escuela está en medio de la vida familiar y la vida social. El mundo real no es más que el mundo objetivo, social, político donde las individualidades coinciden y, por tanto, se trata de un entorno no habitual, como el hogar, en principio es áspero, porque unos son medios para los otros; pero, poco a poco el actuar individual torna hacia lo común. En el fondo, la obra de todos y de cada uno es el Estado.

Si la escuela es la superficie que permite al individuo el encuentro social, más allá del gratuito y azaroso que da la familia; el Estado es la superficie donde se encuentra la escuela.

De acuerdo con Benner (1998), la concepción de la escuela de Hegel (1998) obedece a la realidad que llegó con la consumación de la sociedad burguesa, posterior a la sociedad feudal. Mientras en el feudalismo la educación y la enseñanza de alguna actividad económica –oficio, profesión- quedaban en manos de la familia, con la burguesía moderna la familia dejó de ser ese bastión. En algún momento el niño deja de estar arropado por los lazos familiares, se incorpora al mundo objetivo de lo social, donde su sí mismo, su subsistencia y el reconocimiento del otro, ya no está resuelto por el sólo hecho de ser *hijo de familia*; sino que es necesario, que él, por sí mismo, lo gane. En palabras de Hegel (1999),

En un primer momento es la familia la totalidad sustancial a la que corresponde la previsión de este aspecto particular del individuo, tanto de los medios y habilidades para adquirir parte de la riqueza general, como de su subsistencia y su mantenimiento. Pero, la sociedad civil arranca al individuo de estos lazos, aleja a sus miembros y los reconoce como personas independientes. (...) De este modo, el individuo ha devenido *hijo de la sociedad civil* (Hegel, 1999, p. 355)

Es ahí donde radica la valía de la escuela, porque es el medio para que la persona gane y realice los atributos sociales. En la sociedad moderna, entonces, la persona que se incorpora a la escolarización adquiere una doble socialización, la familiar y la de la sociedad. La primera es privada, la segunda es pública.

Desde la vista subjetiva de la persona, el mundo deja de ser un entorno que se digiere domésticamente, para volverse áspero y más extraño. En la capa objetiva se enfrentan los intereses privados. Y la escuela es la esfera que comienza a trazar el mundo real, ya no el mundo familiar.

Hegel (1998) nos dice,

En la escuela callan los intereses privados y las pasiones egoístas; ella constituye un círculo de ocupaciones que giran principalmente en torno a las representaciones y a los pensamientos. Lo que la escuela lleva a cabo, la formación de los individuos es la capacidad de los mismos de pertenecer a la vida pública. (Hegel, 1998, p. 108)

El propósito de la escuela es lograr que los sujetos singulares, en algún momento, puedan desenvolverse en la esfera pública, pues finalmente es la que los circunda y en la que se encuentran. La placidez de la vida familiar, en la que

de algún modo las necesidades están cubiertas y el sujeto sabe, sin mucho esfuerzo, el papel que le corresponde no existe en el mundo social. En la vida objetiva, cada uno habrá de ingeniárselas para encontrar su lugar.

La sociedad o “familia universal”, en palabras hegelianas, en su carácter, ante el arbitrio familiar –por ser singular-, tiene el derecho de incidir en la educación del individuo “en la medida en que ésta se refiera a la capacidad para devenir miembro de la sociedad (...) Es un deber y derecho de la sociedad erigir instituciones comunes para esos fines” suscribe Hegel (1999, p.356). Es decir, la escuela es una Institución estatal.

Pero, el Estado tiene incidencia en la educación escolar desde la perspectiva de lo público, desde lo común; por eso, “el gobierno del Estado no puede entrometerse en la vida privada de los ciudadanos, (sino en) disposiciones que se basen en la visión global del todo” (Hegel, 1998, p. 126) El todo al que se refiere el filósofo alemán es, en esta cita, el Estado de derecho y ético.

En este sentido, la labor de la escuela no gira sólo en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la cultura humana, también en que la persona adquiera atributos que le permiten medios de subsistencia en todo sentido, para coexistir con los otros en un entorno social. La escuela busca que los estudiantes distingan sus facultades, las lleven a cabo, sean autónomos y al mismo tiempo se conciban como ciudadanos de un Estado.

Llevar a cabo el propósito general de la escuela, representa un camino arduo y requiere tiempo, de entrada tiene que ser claro para el marco político, para los involucrados en la escuela, entiéndase funcionarios, administrativos, profesores, estudiantes y padres. En los discursos de fin de ciclo escolar que Hegel (1998) formuló, cuando director del Gymnasium de Neuremberg¹, refiere todos esos actores, a veces enfatiza unos, a veces enfatiza otros. El punto es que los concibe integrados y colaborando con la tarea de la escuela.

¹ Institución escolar previa a la universitaria, lo que equivaldría actual y localmente al nivel medio superior.

A partir de lo anterior y desde nuestra lectura, la tarea del profesor no sólo radica en la impartición de un objeto cultural; en el fondo, es la persona que señala el camino que hay entre la esfera doméstica y la llegada a la esfera social. Al respecto detallamos en el capítulo posterior.

La escuela, entonces, es una Institución pública que está supeditada a los objetivos del Estado de derecho, los cuales, no son otra que todo lo que gire en aras de la libertad humana. Según el filósofo, el Estado es la realización de la libertad; esto quiere decir que el Estado es el espacio donde comulgan las individualidades, es la cosa resultante del obrar colectivo, por eso, es la libertad concreta. Precaución aquí, no se trata de un ideal dibujado en el aire, de frases lindas e ingenuas; la realización de libertad de la que habla el filósofo conlleva su despliegue y realización, se trata de una libertad construida socialmente, no se da gratuitamente, sino históricamente, es un proceso.

Esta propuesta hegeliana nos lleva a otras discusiones, pero nos desvía de nuestro foco, así que cerramos el tema, señalando que el Estado es precisamente la configuración de la libertad donde se concilian las libertades individuales con la social; esa labor social histórica, incide en la formación de las personas, porque es el contexto donde se desenvuelven. La escuela y la educación que ofrece el Estado es la mediación para que el singular cobre un sentido plural; lo cual, está respaldado por una política estatal que lo tiene bien claro, por eso colabora en ello.

Existe una crítica a la concepción hegeliana de la escuela, directamente con otro exponente de la Bildung, también filósofo alemán y estimado por ser simiente a todas luces de la Pedagogía.

A ojos de Herbart (1964) concebir la escuela con un objetivo exterior o al servicio de la política, como Hegel, es equivoco. El error está en pensar que política y educación estén una para servir a otra, cuando los intereses de cada una no son los mismos. La advertencia de Herbart se funda en su noción de pedagogía. La pedagogía tiene que ver con la voluntad educativa y la política

con la correspondiente. Sobre la posición de Herbart (1964), Benner (1998) señala:

Entre pedagogía y política no puede haber legítimamente una relación de índole técnica, sino que por su condición de orientaciones operativas referidas a la voluntad humana, han de guardar entre sí una relación práctica (...) Mientras que la pedagogía se ocupa del pasar de <posible> a <ser real> (Fichte),..., la política presupone ya un <ser racional acabado> y no está en condiciones de pronunciarse sobre una actividad educativa referente al proceso de conversión de posible a real ser racional. (Benner, 1998, p.190)

Para Herbart la escuela supeditada al Estado es en realidad una normatización de la actividad pedagógica, porque queda disminuida a una función técnica, privándola de su real propósito, impulsar el *posible ser racional en real*.

Lo que Herbart quiere es reivindicar a la pedagogía y redireccionar la escuela; por eso dice:

Si levantamos a la pedagogía sobre sus propios pies, que es lo que corresponde hacer de cualquier modo, si la consideramos la benefactora de los individuos, cada uno de los cuales precisa de su ayuda para convertirse en lo que algún día querrá, entonces nos quedamos sin escuelas; pues todo individuo necesita la educación para él, y por tal motivo ésta no puede trabajar como en una fábrica, sino que tienen que atender a cada uno individualmente” (Herbart, 1964, citado por Benner, 1998, p. 193)

Mientras Hegel no teme señalar que la escuela es otra de tantas instituciones públicas y que contribuye a la formación de ciudadanos, a Herbart le preocupa que la escuela no sea pedagógica. Pedagogía en alta estima a la Bildung, y en el sentido que Herbart le dio; es decir, no como técnica, no como didáctica, sino como ciencia que se ocupa de la formación de lo humano.

El gran error de la escuela pública es, según Herbart, que ésta reúne a niños muy diferentes, desiguales moral e intelectualmente, y les da una educación uniforme. (Compayre, 2002 p. 31)

Para Herbart la escuela desvía su camino pedagógico, cuando tiene el mismo objetivo para todos. Con él no cabe que la formación humana y la

educación escolar sea bajo el amparo de una política educativa. Por eso, traemos a Herbart, porque con él se abre la ventana de que la actividad educativa del maestro en lo particular, más allá de lo que señala una política educativa o un discurso institucional, sí persiga la formación del estudiante.

Entendemos que con Hegel la institución escolar está circunscrita al desarrollo del Estado, porque el Estado es una configuración del “Espíritu”². La libertad humana sólo se realiza en un marco social, político y legal que genera esas condiciones. Pero, con Herbart hallamos que la propia práctica del profesor, sin requerir el apoyo de una política educativa en específica, abre con más claridad una intención de contribuir en la formación del alumno.

Aunque con Hegel, la escuela no se limita a la noción sencilla de ser la institución donde se aprende la cultura humana, en forma de contenido de asignatura; en el fondo se trata de la mediación entre la dimensión subjetiva y la dimensión objetiva de la formación humana.

2.2 LA ESCUELA MEXICANA EN EL ENTORNO DE LA GLOBALIZACIÓN

Entendemos por escuela mexicana en el entorno de la globalización a la escuela oficial contemporánea en México, porque se trata de un sistema educativo cuya política se basa, en buena medida, en políticas públicas internacionales. A razón de que México, hoy, es una nación que mantiene vínculos políticos, sociales, económicos, entre otros, con otras naciones; es miembro de varios Organismos Internacionales (OI); ha establecido acuerdos de cooperación de variada índole con otros países; en materia de educación, la política pública educativa de nuestro país está delineada, en buena medida, por las políticas internacionales. En consecuencia, nuestro país no está al margen de la globalización, sino que marcha en ese tono.

² Sobre cómo entendemos *Espíritu* y otros planteamientos hegelianos, el detalle en el apartado 3.3. Específicamente véase páginas 109-111.

El actual Estado mexicano se instala en la idea de erigirse en conceptos políticos modernos, como son: la democracia y participación ciudadana, respeto a los Estados autónomos, los derechos humanos, entre otros. Con esta idea pretende una política que vela un gobierno distribuido, una legalidad y que responde al marco global. Por ejemplo, la política de la escuela mexicana se precia de estar en concordancia con recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) - Consorcio de Organización de las Naciones Unidas (ONU)-, que es una autoridad mundial en materia de los derechos humanos, los derechos de los niños y en la educación.

La globalización, de acuerdo a Rizvi y Lingard (2013), puede entenderse como la situación contemporánea del mundo, hecho empírico; como una ideología, y como un imaginario social -abajo ampliamos estos tres ejes-. El punto es que la globalización es un *tema* que exige su análisis y su espacio y, aunque esta investigación no es el lugar, no cabe duda del impacto que tiene en todo quehacer y concepciones humanas; pero, lo que nos incumbe es lo que ha repercutido en la educación.

Con la globalización ha cambiado la educación en amplio parangón. La educación “ha sido sacudida por los temporales tecnológicos, comunicativos, de la información, de nuevas teorías para colocar en entredicho y tránsito muchas de sus realizaciones que fueron configuradas como verdades de a puño a lo largo del siglo anterior” apunta Mejía (2010, p.59) Esto quiere decir que en el mundo globalizado, la educación ha adquirido otros atributos, por decirlo así; o, denota que no sólo es el medio de *transmisión* cultural, vélgase la mención de esta *simple* cualidad para recordar el gran papel que es para la humanidad.

Actualmente la educación en la globalización es, parafraseando a Bonal (2009), vital para crear las sociedades de conocimiento, y el conocimiento es un medio para el desarrollo económico, de modo que es clave para la competitividad; también es valiosa, porque funciona como mercancía. Además, la misma educación se ha convertido en un medio para la difusión del discurso

homogéneo de la globalización. Por eso, la educación, cada vez más, es protagonista de las agendas de los consorcios y políticas internacionales.

A partir de lo anterior, tenemos, que actualmente la educación es valiosa, porque es rentable; porque la escolarización puede, abiertamente, educar individuos en habilidades específicas *necesarias* para el mercado global. La educación se ha consolidado como un garante de ganancias económicas para los nuevos modelos de acumulación, centrados, señala Mejía (2010), en el conocimiento, la tecnología y la información. Y no es que, en otros momentos, la educación y la escuela no estuvieran alineadas al contexto, sino que, con la globalización, el mercantilismo, la productividad, el consumo desmedido, es lo que impera, desdibujando otros alcances humanos educativos, mismos que nos proponemos no olvidar.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las políticas educativas son la estrategia estatal y general para llevar a cabo un objetivo en un Estado-nación. Con la globalización las políticas locales, como en México, están influidas por las políticas internacionales creadas por los OI y los países desarrollados. En el caso de la educación, ¿cómo fue que la política educativa global llegó a ser contenido de la política de la actual escuela mexicana? La incorporación de una política educativa externa sucede, de acuerdo con Rizvi y Lingard (2013), precisamente a partir del fenómeno de la globalización.

Para estos autores, la globalización es a) un hecho empírico, es decir, es característica tangible del mundo actual. Podemos notarlo en la alta interconexión entre personas, en el desdibujo de fronteras espaciales y temporales, en la depuración del capitalismo lograda por el comercio internacional, en el debilitamiento o transformación de los Estados-nación, que contraen el ejercicio de gobernar, para dar paso a la “gobernanza”. Entonces, “los problemas de globalización económica y política están intrincablemente vinculados, y que a la política pública, incluyendo la educación, se le exige cada vez más servir a los intereses del capitalismo global” (Rizvi y Lingard, 2013, p.56)

También es b) ideología - “sistema de creencias ampliamente aceptadas en las que un grupo de personas asume normas, valores e ideales como verdades” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 59)- La globalización ha insertado un modo de ver y explicar las cosas. Por ejemplo, ubicar la globalización como algo ineludible de nuestra historia, de tal suerte que los sujetos globales adoptan fácil y ordinariamente criterios como: libre comercio, productividad, elasticidad de la gobernanza.

Es c) imaginario social -“forma de pensar compartida por individuos corrientes, los entendimientos comunes que hacen posibles las prácticas del día a día, y les da sentido y legitimidad” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 60)- la globalización está enclavada en las personas como formas de comprensión del mundo, lo cual incide en la práctica y en la teorización, en consecuencia, en la política y las políticas públicas.

El “imaginario social neoliberal de la globalización –dicen Rizvi y Lingard-” ha generado consecuencias importantísimas en las políticas públicas educativas. Al ser referente de los teóricos que justifican que las reformas educativas tienen que responder a ese marco global. Al ser reproducido en el vaivén de las ideas e ideologías, fruto de la movilidad de las personas, formalizándose en las investigaciones y discursos de escuelas empresariales. Al ser difundido en los medios de comunicación; en esta idea, es frecuente que el texto de las políticas públicas no esté avalado por especialistas, sino influido por *personalidades* mediáticas; por ejemplo, en nuestro país cabe pensar en el documental *De panzazo* (Rulfo y Loret de Mola, 2012), cuyos creadores y productores³ exponen “la realidad de la educación en México”. El filme funcionó para influir socialmente, uno, la idea de que el sistema educativo mexicano es deficiente debido a la pésima enseñanza que ejecutan los maestros y, dos, la exigencia y conveniencia de llevar a cabo la reforma educativa en el sexenio de Peña Nieto.

³ Rulfo es cineasta, Loret de Mola es periodista, columnista y conductor de noticieros populares. El documental tuvo el amparo de Alejandro Ramírez vicepresidente del grupo Mexicanos Primero y director de la distribuidora Cinépolis en la que el filme fue promovido. Para mayor referencia véase la crítica cinematográfica de Solórzano, F. (2012) en la revista *Letras Libres*, número 160.

Por lo tanto, estos tres ejes de la globalización son difícil de encarar, más para los países del hemisferio Sur y pobres como el caso de México que sin mucho problema incorporaron un contenido global en la idea de escuela. El planteamiento de Rizvi y Lingard nos hace notar que la escuela mexicana no posee un proyecto educativo nacional sólido y fuerte, que pudo hacer contrapeso a las políticas globales. En síntesis, la política educativa de la globalización llegó al Sistema Educativo Mexicano (SEM) y por lo tanto a la EMS. Ampliamos en el apartado 2.3.

EL PROFESOR EN LA GLOBALIZACIÓN

La globalización, entonces, ha transformado la noción de educación, con ello, la escuela y sus actores. “Gran parte del discurso transferido a las escuelas versa sobre competencias, emprendimiento, desarrollo técnico, habilidades laborales, entre otros” dicen Avendaño y Guacaneme, (2016, p. 199) Por eso, se formularon modelos educativos basados en competencias, pero en un sentido productivo, subrayando el valor monetario; decolorando un sentido en el que cabe todo aquello que una persona puede ser, crear, transformar.

En el caso del docente, que es el actor en el que nos enfocamos, tanto su nombre, como sus cualidades también son vistas con esa óptica mercantilista. Así como se habla de competencias en modelos educativos, competencias a enseñar y aprender, también se habla de las competencias docentes.

Aquella idea de que el maestro es el responsable de la educación formal de las generaciones jóvenes y es autoridad en algún campo del saber, ha mutado por la de ser un *facilitador* del conocimiento, un *gestor* de la clase. Los nuevos vocablos refieren las *nuevas* cualidades que hoy se demandan de él.

Se concibe al maestro como un individuo *súper competente* que, lo mismo, es responsable de la *clase*, que es tutor, es guía, es mediador, colabora con sus pares y con la Institución, es administrador de los recursos escolares, sabe convivir adecuadamente con los otros. En la EMS mexicana, tan sólo remítase al Acuerdo Secretarial 447 (DOF, 2008), que establece las ocho competencias

docentes para la EMS que, con sus atributos, arroja más de cuarenta habilidades del maestro.

Atención, no es que antes de la globalización, la práctica educativa del maestro no comprendiera diversas actividades, ser maestro en la escuela siempre ha exigido esos y otros talentos; tampoco significa que queramos negar la globalización, ni las transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje que ha generado. Lo que queremos destacar es que el maestro siempre hará todo lo posible para que su enseñanza sea acorde a las necesidades del alumno. El problema con la globalización es que la demanda social del maestro y las actividades de su práctica educativa están envueltas en un velo pragmatista, proveniente de una idea de educación cuya importancia radica en su rentabilidad.

Los aires venidos con la globalización, por otra parte, pueden ser tomados como una oportunidad para que las maneras *tradicionales* de actuación del profesor, del alumno y de la relación entre ambos, busquen otros modos de interacción. Por ejemplo, a través de lo digital. Las tecnologías digitales y su instrumentación se han convertido en una exigencia para la escuela y sus actores, al menos en lo inmediato en las grandes urbes.

Pero, la incorporación de lo digital ha traído una polémica. Desde nuestra experiencia en la docencia, recordamos cómo algunos profesores miran los artefactos digitales más como una distracción, que como un elemento del proceso de enseñanza aprendizaje. Y existen otros profesores que hallan novedosa dicha incorporación. Estas posturas dadas en lo empírico también se dan en el análisis.

Sin que esta investigación se centre en las tecnologías digitales en la educación escolarizada, sí podemos decir que su incorporación existe, que cuando recorrimos físicamente anaqueles en búsqueda de literatura, encontramos que hay numerosa en torno a lo digital y la educación. Es decir, esto es una realidad, un gran tema de la escuela contemporánea. Y mientras algunos profesores y autores encuentran que lo digital sí puede ser parte de la

enseñanza y del aprendizaje, otros profesores y autores, miran con desconfianza esa combinación.

En la última inclinación, tenemos, si a las competencias del maestro de enseñanza presencial, sumamos la exigencia de incorporar recursos digitales en la didáctica, tenemos que se ha “desplazado la función del docente y convirtiéndolo en un simple operador técnico bajo la idea de calidad asimilada a estándares y competencias, despojando al docente de su función crítica y pública, así como de su papel como agente democratizador” (Mejía, 2010, p. 64)

Esta cita, en una posición recelosa del enfoque educativo de la globalización, nos señala que la enseñanza del maestro y su propósito en la globalización se limita a un quehacer técnico, mecánico; se le mira como aquél que facilita el conocimiento, gestiona clases y promueve competitividad. Es una noción que no vela por la formación humana. Sin embargo, nosotros partimos de que, aún con ese marco y con este tipo de afirmaciones, sí hay posibilidad de la formación humana. De ahí, que vemos en la propuesta de la formación hegeliana un camino que nos permite ver la formación en la práctica de los profesores.

LA COMPETENCIA

La concepción de educación en la globalización trajo el modelo educativo por competencias o basado en competencias; o, educación basada en competencias (EBC). Sobre este enfoque educativo existen al menos dos posiciones, la partidaria y la oponente. En nuestra revisión documental encontramos autores que defienden el modelo por competencias, porque precisamente está en sintonía con el entorno actual mundial. Y existen autores que ven al modelo por competencias como algo que trivializa la educación escolarizada, porque quiere decir que las demandas economicistas han aventajado las intenciones de la educación.

En cuanto a cómo es vista por los profesores, recordamos que costó algunos años, incluso el paso por la capacitación oficial del PROFORDEMS, que los maestros distinguieran hacia dónde apunta la enseñanza de competencias, qué versa dicho enfoque curricular. Hasta que finalmente, como veremos en el

capítulo cuatro, aceptan que ese enfoque educativo sí se liga con la práctica educativa que realizan.

La competencia en la EMS fue implementada, sobre manera, por la RIEMS (Reforma Integral para la Educación Media Superior), que quiere resolver la desarticulación que existe entre los objetivos, planes y programas de estudio de las diferentes instituciones de la EMS. La solución es a través de un perfil común de egreso que da cuenta de los “desempeños finales compartidos” a lograr por cualquier subsistema de bachillerato de la SEP; de ahí que, sostiene el documento de la RIEMS, la propuesta educativa de la misma se base en modelo educativo por competencias, ya que las competencias son “la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato... Además de permitirnos definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer” (Acuerdo 442, 2008, p. 29)

El tono de la argumentación de la RIEMS gira en defensa de la EBC, también porque supuestamente resuelve el problema de la calidad en la educación mexicana, y cita algunos autores partidarios como la OCDE (2005), Perrenoud, P. (2004).

Para llevar a cabo el modelo basado en competencias la RIEMS señala que debe ser según el planteamiento del constructivismo, porque, a diferencia del conductismo, la atención está en el proceso de aprendizaje. Entonces, concluye, “el enfoque de competencias, amarrado al constructivismo, puede enriquecer la calidad de la educación al engarzar los propósitos educativos con los métodos para alcanzarlos” (DOF, 2008, p. 30)

Por el lado de la NEM (Nueva Escuela Mexicana) alcanzamos a saber, por el momento, que el propósito en la EMS es:

Sentar las bases para que los alumnos desarrollen capacidades esenciales en la actualidad, como son, habilidades de comunicación, adaptabilidad, creatividad, adecuado manejo de relaciones interpersonales, capacidad de solucionar problemas, capacidad de trabajo en equipo, pensamiento crítico, capacidad de innovación, habilidades y actitud de emprendimiento, dominio de las tecnologías de la información y comunicación, capacidad de gestión (Arroyo, s/f, p. 5)

La terminología de la cita nos señala que el enfoque de la EBC se mantiene.

Pérez (2017), quien también estudia la EMS sobre las competencias nos señala los siguientes apuntes.

a) Se han incorporado al terreno educativo de modo reciente y en nuestro país se han tomado con entusiasmo en todos los niveles educativos. b) Los autores que están a favor, resaltan que se trata de una evolución con respecto al enfoque enciclopédico, se tratan de algo más complejo, porque agrupan habilidades, actitudes, capacidades, conocimientos, información. Los autores que están en contra, critican su falta de claridad por su “inauténtica relación teórica-práctica en el desarrollo curricular”. c) Los saberes adquiridos equivalen a desempeños. d) Son el referente para resolver la calidad de la educación.

Es el tercer apunte en el que descansa mayormente nuestra atención.

Las competencias, en efecto, son esa unidad compuesta por conocimientos, valores, actitudes, habilidades o destrezas, que bajo un enfoque pragmático – que es como su difusión llega a los profesores-, se centra en que los aprendizajes se configuren como algo palpable, un desempeño tan específico que sea sencilla su observación y medición. “Las competencias, a diferencia del conocimiento y el saber, tienen la cualidad de generar una eficacia, una acción” (Rivera, 2011, p. 329) Este es el problema para nosotros, que el modelo educativo basado en competencias sea codificado como una propuesta educativa que encamine la enseñanza-aprendizaje a desempeños, a productos, a resultados, todos ellos válidos y valiosos, porque son conforme a parámetros de realización, entendidos como estándares de producción.

La posición que nosotros tenemos sobre la educación por o basada en competencias es crítica sí, pero eso no significa que tomemos al enfoque como el horror curricular; pero, tampoco lo vemos como la gran innovación que descubrió el hilo negro que solucionará los problemas de la educación escolarizada, al menos de la EMS.

Criticamos el tono de la EBC que concibe el saber –enseñado y aprendido– como producto (en el sentido de bien o servicio rentable), lo que nos alarma es la tendencia a entender lo que se enseña y lo que se aprende como equivalente de mercancía. Porque, si nos quedamos en esta frecuencia existe el peligro de que aceptemos sin chistar cosas como, “la escuela es importante en nuestros días, porque educa sujetos productivos”, “aprender a hacer cosas es valioso, porque esas cosas son rentables”, “el alumno aprendió, porque su desempeño alcanzó el nivel más alto de la escala de productividad” Nociones y situaciones que nublan la riqueza que significan la educación y la formación.

Para nada desestimamos que el aprendizaje se vea reflejado en el saber concreto. ¿Qué aprendizaje no se relaciona con la vida diaria?, ¿Cuándo un aprendizaje no es tal, precisamente, porque nos significa algo en lo personal o en la vida propia?, ¿Qué aprendizaje no nos permite resolver en concreto situaciones de la vida? En realidad, esto no es ninguna novedad de la competencia; sí la lectura burda de ello.

Si pusimos atención en el modelo por competencias es porque se insertó en el curriculum de la EMS, es porque llegó a los programas de estudio, que son el material que orienta la práctica educativa. Pero, el eje de esta indagación es la formación, a través del análisis de aquello que subyace o pulsa en la práctica educativa del profesor de la EMS, sin que tal vez éste sea consciente de ello.

Al tener presente todo lo anterior, podríamos decir que el problema no es, precisamente, la globalización, ni su terminología. Aunque la globalización y el modelo económico del neoliberalismo sí han generado que se conciba lo concreto como lo utilitario y medible, incluida la práctica humana que lo soporta; “cuando la pseudoconcreción es precisamente la existencia autónoma de los productos humanos y la reducción del hombre a nivel de la práctica utilitaria”, nos recuerda Kosik (1967) En todo caso, los sistemas educativos se consolidan porque responden a las demandas sociales; por eso, quizás, actualmente se

habla mucho de crisis en la educación⁴, porque la escuela del sistema educativo no marcha al tiempo que marcha el mundo globalizado.

Lo que sí nos alerta es que, en el marco de la globalización, el rumbo de la educación mexicana actualmente se nos presente difusa. Nos referimos a que no observamos un proyecto educativo nacional con suficiente fuerza como para que sus actores puedan contrarrestar el peso de las ideas educativas que llegaron con la globalización; lo reconozcan y se reconozcan en él; es decir, si nos preguntamos ¿qué papel tiene hoy la escuela mexicana?, ¿cuál es el objetivo general de la educación escolarizada en México?, ¿para qué van los mexicanos a la escuela? Desde nuestra perspectiva, difícilmente hay una respuesta en la que nos identifiquemos los involucrados.

Las respuestas que nos ofrecen las políticas educativas, aunque lleven el nombre de “Reforma educativa” se basan en discusiones recurrentes o, si rascamos un poco, ya están en la naturaleza de la educación, o de un sistema educativo; o, subestiman otros caminos educativos. Es decir, no brindan una formulación o reformulación sobre el propósito de la escuela mexicana

Lo anterior crea una dificultad, porque entonces, la tarea de la escuela y del profesor, al menos en lo general, es vaporosa. En consecuencia, la influencia global gana con ideas como: que se necesita una educación de *calidad*, que hay que educar a sujetos capaces de enfrentarse a los retos de la globalización, la escuela contribuye a que el sujeto sea competente al momento de llegar a la esfera laboral, y se van quedando en los discursos educativos a todos niveles, desde Reformas educativas, pasando por los planes y programas de estudios, hasta llegar al lenguaje del maestro en el aula y, suponemos, del alumno.

Sin embargo, el mundo global es la realidad que nos circunda, la que nos hace reflexionar y despierta la búsqueda de otros caminos educativos. El problema, para nosotros, es que el propósito de la educación, la escuela y el maestro se pierdan en objetivos tecnocráticos, pragmáticos y mercantilistas,

⁴ Remítase a De la Fuente, J. (2020) Crisis global de la Educación. Disponible en *El Universal* del 17 de enero del 2020.

porque eso supondría que la fuerza que tiene un propósito formativo, donde el estudiante es encaminado a lo que puede ser y no sólo a lo que cuantitativamente puede demostrar, se diluya, se nos olvide más.

2.3. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, UNA CONTEXTUALIZACIÓN.

Abordar la Educación Media Superior (EMS) como parte del Sistema Educativo Mexicano (SEM) requiere cierta paciencia, más si la intención es encontrar claridad sobre lo que implica la escolarización en México destinada a la primera juventud o, lo que hoy día, concebimos como adolescencia. Para tener un panorama más certero de la EMS enmarcada en el entorno de la globalización, hicimos una revisión de su historia, misma que nos llevó a tratar la influencia que tienen políticas educativas internacionales en la política de la EMS, y de este modo obtener una fotografía de sus características.

2.3.1 ANTECEDENTE HISTÓRICO DE LA EMS

Es menester aceptar que cuando tuvimos la inquietud investigativa sobre lo que concierne a la escolarización de los adolescentes mexicanos, no reparamos en que la idea de la educación para jóvenes en nuestro país se ha transformado a la par de los cambios históricos de México.

En una mirada panorámica, la instrucción técnica fue la primera que formalmente es manifiesta para la población joven. En el virreinato y en los proyectos liberales surgieron instancias educativas para los jóvenes con el objetivo de instruirlos en alguna habilidad técnica, arte u oficio.

Sin embargo, para la segunda mitad del siglo XIX el restablecimiento de una república liberal regida por la Constitución y las Leyes de Reforma forzó una organización política experimentada que identificó la necesidad de “crear un tipo de formación para un nuevo tipo de ciudadano y dirigente” (Zorrilla, 2012, p. 63) Esta fue la semilla para crear en 1867 la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), bajo el mando del notable Gabino Barrera (1818-1881) y con el perfil curricular del positivismo basado en la propuesta del filósofo Augusto Comte (1798-1857).

La ENP es la raíz del bachillerato mexicano, es parteaguas para la educación nacional, su contribución radica en la marcada diferencia con la educación de los Colegios y la preparación eclesiástica que todavía predominaba, “mientras que en la ENP se preparaba para carreras en profesiones liberales” (Zorrilla, 2012, p. 65) Poco a poco ganó prestigio hasta consolidarse como un nítido proyecto educativo.

Este hecho nos revela varias cosas. Que las instituciones anteriores a la ENP, orientadas a la población joven no lograron influir en la idea de la educación mexicana para jóvenes en nuestro país, como sí lo hizo la ENP. Que tuvieron que pasar más de dos siglos del México independiente para que la educación media o bachiller apareciera. Que, en ese momento, algo indicó que la población joven debía ser considerada en el aparato educativo y con una orientación científica. Se trata de la idea de progreso que permeó en esos entonces la visión de la política mexicana y que se quiso insembrar en la población bachiller, valorando su relevancia en el desarrollo del país. Lo que nos lleva a decir que en México la visión educativa del bachillerato va de la mano con la visión política general.

Luego de la ENP, la educación media creció y formalizó. Así, tenemos que en 1896 el presidente Díaz decreta la Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, con la que no sólo se regula, sino que aparecen términos como “planes de estudios”, “cursos semestrales”, “lengua nacional”, vocablos que definirán más tarde a la EMS. En 1905 se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con lo cual la educación escolar como idea nacional gana terreno, además se convierte en tema de reflexión con los primeros Congresos educativos, uno de los magnos resultados, fue la creación de la Universidad Nacional (UN) en 1910, que repercutió en la EMS.

La iniciativa de José Vasconcelos (1882-1959) que ensambló la ENP con la UN, es el antecedente de uno de los objetivos actuales de la EMS, facultar el ingreso a la educación superior. Sin embargo, uno de los efectos de ese vínculo, según Zorrilla (2012), es que la subordinación de la educación preparatoria a la UN germinó la noción de que la EMS en México es la escolarización que permite

la consecución de estudios superiores, como única intención educativa, subestimando otros propósitos educativos. En palabras de Zorrilla: “la incorporación de la ENP a la naciente universidad reforzó el sentido propedéutico de dichos estudios, lo cual en el caso mexicano llevaría a otorgar este tipo educativo el mismo sentido elitista que a los estudios superiores” (Zorrilla, 2012, p. 73)

En las siguientes décadas la situación de la EMS se mantiene más o menos de modo regular y creciendo. Pero, hay dos apuntes que nos revelan el terreno pantanoso que es este nivel educativo.

El primero con la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), en 1950 hubo discusión sobre la educación media, porque algunas instituciones estaban a cargo de instituciones de educación superior. Ahí quedó señalado que “la deficiencia de la educación media en la República constituye un Problema Nacional”, refiere Zorrilla (2012, p. 100) a partir del discurso de un participante. La controversia radica en la dificultad de orientarla, no nos referimos necesariamente a un rumbo único, sino al problema que existe en concebir la función o las funciones de la EMS dentro del SEM. El segundo apunte, versa sobre la histórica complejidad que significa la EMS en nuestro país, Torres Bodet (1902-1974) expresó: “Hasta principios de 1959, el término enseñanza media, aunque conocido y empleado en México, carecía de aceptación para referirse a la etapa escolar que atiende necesidades e intereses de la adolescencia” (Bodet, 1964 en Zorrilla, 2012, p. 104) Aquí la dificultad radica en que el nivel medio no tenía suficiente reconocimiento como para ser tema de discusión.

La segunda mitad del siglo XX se distingue por el crecimiento de más instituciones de EMS con diferentes modalidades y propósitos, paralelamente México va consolidando su industrialización. En este marco, la XIII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES sobre la enseñanza del tipo medio superior acordó que “el bachillerato debía ser formativo, con funciones propedéutica y terminal con duración de tres años”. En la Asamblea de 1974, los acuerdos fueron: “Establecer un sistema de créditos. Establecer una estructura curricular

conformada por tres áreas: actividades escolares con dos núcleos de formación: básico o propedéutico, y otro selectivo” (Dander, 2015, p. 37) De este modo, la EMS fue cobrando formalidad.

El crecimiento de la EMS, por supuesto trajo consigo variedad de modelos, gestiones, planes de estudio, organización curricular, propósitos educativos. A la vez, era manifiesto que los profesores de la EMS no se habían formado para tal intención, la aceptación y contratación de docentes no era del todo nítido. Estos puntos, más la complejidad de los otros niveles educativos desembocaron en la necesaria revisión del sistema educativo mexicano de nueva cuenta.

Para la década de 1980 la educación escolar en México ya se había convertido en una compleja edificación, difícil era que su dinamismo decreciera. Diferentes proyectos educativos, con sus correspondientes políticas, ya eran parte de la historia de la educación en México. Para la EMS, destaca que en 1982 el Congreso Nacional de Bachillerato determina su importancia como nivel educativo; así, la Comisión Nacional de Educación Media Superior propone el perfil básico del bachiller. Estamos en un momento en el que se gesta la idea de que la EMS puede quedar unificada bajo una tendencia curricular, lo que puede tomarse como antecedente del perfil de egreso que actualmente señala la RIEMS.

A la par, en una panorámica, México dejaba atrás la política del “Estado benefactor” para dar paso a la incorporación del modelo económico neoliberal. Una muestra es la incorporación de México al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT), estructura comercial con cientos de países. De este modo, nuestro país se incorporó al mundo interconectado política y económicamente.

La década de 1990 señala en lo general la consolidación de un política enfundada en el modelo neoliberal, destacando la hegemonía estadounidense, ya que los sistemas socialistas, que antes hacían contrapeso, habían fracasado, por ejemplo, la disolución de la Unión Soviética. México no fue ajeno a ese vaivén

mundial, lo cual, en la educación, desembocó en una visión distinta para su política, que incidió en todos los niveles educativos.

Las políticas educativas transitorias entre las décadas de 1980 a 1990, son el origen de responder a necesidades externas al país; por eso, son distintas a las que ocurrieron antes, donde los propósitos educativos emergieron de una u otra forma del interior de nuestro país, generados por uno o varios personajes, ya sea en momentos álgidos o calmos; pero, finalmente en respuesta a necesidades directas de esta nación. En cambio, “la década de 1990, en el marco de la modernización de la educación, el país volvió la mirada al exterior para identificar nuevos criterios como parte de las nuevas condiciones globales” (Zorrilla, 2012, p.114) A partir de este momento las políticas educativas para todos los niveles educativos, bajo la Secretaría de Educación, de nuestro país quedaron supeditadas a orientaciones internacionales.

Con esta tendencia llegó a México la política de la Educación Basada en Competencias (EBC), que es una política educativa generada por países industrializados y del primer mundo, sugerida por los OI, donde la educación y la investigación se conciben como una inversión que determina la competitividad económica, de este modo los planes de estudios son en función del campo laboral global. Rivera (2011) nos precisa que desde 1991 el Banco Mundial (BM), apoyado por otras agencias internacionales, propuso el modelo educativo basado en competencias para las políticas mexicanas. Y 1995 es el año que el nivel medio superior se transforma radicalmente adoptando el currículo basado en competencias. (Quiles y Zaragoza, 2014)

Este recorrido histórico nos dice que llegamos al momento en que el SEM tuvo que enfrentar el curso de la globalización; en el caso de la EMS lo notamos más cuando reparamos que su política está ligada a la de diversos Organismos Internacionales. Por lo tanto:

a) Cerramos la línea histórica con los siguientes apuntes: La EMS continuó en ascenso, no sólo la regulada por la SEP; actualmente, se han agregado otros proyectos del nivel medio, a los ya autónomos existentes, como el promovido por

el gobierno de la Ciudad de México. Pero, la EMS a cargo de la SEP en el siglo XXI es tan grande y diversa, que fue necesario definir la Coordinación General de la Educación Media, antecedente de la Subsecretaría de la Educación Media Superior (SEMS) creada en 2005. La última reforma educativa ex profeso es la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) decretada en 2008 con el Acuerdo Secretarial 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Aún, falta saber por completo la “reformulación” que hará de ella la Nueva Escuela Mexicana (NEM) del sexenio actual (2018-2024).

b) Abrimos espacio para mirar los vínculos de la política educativa de la EMS con las de algunas agencias internacionales.

2.3.2 LA POLÍTICA DE LA EMS LIGADA A LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES.

Dijimos que 1990 es un parteaguas para orientación del Sistema Educativo Mexicano. Lo es porque, bajo el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y cuando Ernesto Zedillo fungió como Secretario de Educación, se reformó el Artículo 3º de la Carta Magna, en la idea de modernizar la educación. Pero, Neyra (2011) apunta que dicha reforma se hizo luego de la crítica “desmedida y mal intencionada en contra de las instituciones públicas de educación superior, calificadas de ineficientes y de baja calidad” (p.72), lo cual justificó la reorganización de las instituciones públicas y generó mayor privatización de la educación. Otra política de este sexenio fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992. Y en concordancia, en 1993 la ley general de educación, orientó el objetivo educativo: “Eleva la calidad, equidad y cobertura educativa. (También) enfatizaba la necesidad de desarrollar competencias científicas, tecnológicas y laborales” señala Dander (2012, p. 38)

A partir del ANMEB las políticas venideras tuvieron el mismo tono. “Esta continuidad contrasta con la costumbre anterior de que cada nuevo gobierno federal debía elaborar su propia ‘reforma educativa’”, dice Latapi (2004 p. 3). A pesar de que este autor se refiere a la continuidad de doce años, luego de 1992,

lo cierto es que la tendencia de guiar la política educativa mexicana por políticas globales se ha mantenido.

Aunque la política educativa corriente llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM) pretende distanciarse de marcos neoliberales, según discursos oficiales presidenciales, lo cierto es que, hasta este momento, las fuentes textuales de la NEM no nos permiten ver un cambio tangencial de dirección.

Por eso, mantenemos la idea de que la política educativa de México sigue siendo efecto de políticas educativas de la globalización y adoptan directrices de los Organismos Internacionales (OI), que son consorcios internacionales con un enfoque neoliberal y globalizado, que prestan servicios de investigación, orientación, financiamiento, supervisión en distintas materias, a los países solicitantes, a cambio de implementar políticas acordes a su enfoque. Esto, aceptamos, no es novedad decirlo, hay varios ejercicios de investigación académica al respecto. Sin embargo, para nosotros es necesario volver a señalarlo porque la RIEMS “se ha centrado en el conjunto de competencias que deberán adquirir y desarrollar los jóvenes de bachillerato acordes a las exigencias impuestas por los organismos internacionales” (Pérez, 2017, p. 64). Esto significa que el modelo educativo que guía la práctica educativa de los profesores está posicionado desde los OI. Además, la exposición robustece el conocimiento de la EMS y nos ayuda a comprender mejor cómo se asientan las nociones sobre la educación de la globalización en la EMS.

Las agencias internaciones tienen características, intereses, estructura e historia particulares; por lo que sería erróneo afirmar tajantemente un sólo tipo de vínculo o influencia de las agencias con la EMS. Entonces, lo que mostramos es un acercamiento general. Es importante dejar en claro que los OI trabajan en cooperación; por ejemplo, para ser miembro de tal OI es necesario ser miembro de tal otro. Para que un país acceda al financiamiento del Banco Mundial (BM), es requisito ser miembro del Fondo Monetario Internacional (FMI); lo que muestra un ensamble entre ellos y hegemonía en el enfoque.

El BM arroja en su página web diferentes proyectos para la EMS, destacan: el que dio inició en 1985 para proyectar el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), uno de los subsistemas de la EMS que ha sido más apoyada por esta agencia. Y en 1995 el Proyecto de modernización de educación y enseñanza técnica y capacitación, que entre otras cosas, delimitó el “Sistema Nacional de Norma de Competencia” que, por ejemplo, marca los objetivos de la educación tecnológica o para el trabajo de la EMS.

En 1994 el gobierno de México ingresó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y le requirió un examen sobre la educación en nuestro país. Los resultados definieron la “referencia sistemática a los datos comparativos internaciones de la OCDE sobre la educación” para nuestro país. Este documento sobre la EMS “fue el primero en señalar que los problemas fundamentales de la educación media superior y superior incluían la inequidad y la calidad y no solo la cantidad de alumnos y el financiamiento”; parafraseando a Zorrilla (2012, p.15)

La repercusión de esta agencia la podemos notar, también, en que es referencia bibliográfica de la redacción del a RIEMS.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) es la agencia que arroja más proyectos educativos en México y desde 1962, según su portal web. En el caso de la EMS es clara su influencia. “El objetivo es apoyar la innovación de los programas de estudio de la educación media superior en México e integrar metodologías y estrategias para generar normas de competencia laboral más pertinente a las necesidades del sector productivo” (BID, 2019) Esto puso en marcha un amplio proyecto (ME-T1114) que derivó en la implementación de la RIEMS.

Esto queda respaldado con otro documento del mismo BID que luego de esclarecer que este proyecto es la respuesta a la solicitud de la Secretaria de Educación de México, afirma: “Este estudio puede ser una entrada importante para la política en curso dialogada con México, y será la herramienta del país para la implementación de la Reforma de Educación Media Superior REMS

recién lanzada por el gobierno mexicano” (This study will be an important input to the ongoing policy dialogue with Mexico, and will be instrumental for the country’s implementation of the Reforma de Educación Media Superior (REMS) recently launched by the Mexican government) (BID, 2008, p. 1)

Y agrega, “establece un diseño innovador para mejorar el rendimiento escolar en México. Los resultados serán una base importante para la SEP para fundamentar la REMS, también deben proporcionar líneas a otros países que adopten estrategias semejantes”. (The proposed Project lays out an innovative design to improve school performance in Mexico. The findings will be an important input for SEP as they implement the REMS; they should also provide insights to other countries adopting similar results-based strategies” (BID, 2008, p. 2)

En otro documento llamado *Los objetivos de desarrollo del milenio en América Latina y el Caribe* (2004), el BID presenta un proyecto educativo para todos los niveles educativos. Sobresale el apartado V, que insiste en el tema de la evaluación, donde se afirma,

las autoridades educativas de la región están (...) prestando atención a las políticas cuyo fin sea mejorar la enseñanza mediante un énfasis en mejorar las calificaciones, la formación y el desempeño de los docentes (...) Los cambios en el mercado laboral han situado cada vez más la cuestión de la relevancia educativa en el top de las agendas de reformas. En algunos casos, los currículos deberían ser reformados para reflejar mejor las prioridades (Varios, 2004, p. 73)

Esta cita nos señala que el BID acepta que sus políticas, poco a poco, han sido asimiladas en políticas locales, también que es el mercado laboral global el que debe marcar las reformas educativas, en consecuencia, los documentos curriculares que llegan al salón de clases. De este modo, confirmamos que existe una visión mercantil de la educación, lo que creemos disminuye el impulso de una formación integral.

Finalmente, del BID, mencionamos el documento *Modernización de la Educación Técnica Post-Secundaria: Opciones y Desafíos para América Latina y el Caribe* (2005), el tema central es la transición escuela-trabajo, que es de

“preocupación central para todos los vinculados a asuntos claves de la política educativa y muy en particular el de la pertinencia de las reformas educativas” (Espínola y García (Eds.), 2005, s/n) Y, en efecto, es uno de los ejes de la EMS en nuestro país.

El último OI que abordamos es la UNESCO, su influencia en la educación mexicana es, en lo general, cuando la Constitución Mexicana admite que la educación es un derecho humano –fundamento de cualquier política educativa-, en este sentido, lo que se vigila es el acceso equitativo de la educación.

Pero su influencia cobra más fuerza cuando se suma a lo que establecen los otros OI. Al punto de que el BM “desde la Conferencia Mundial sobre la educación para Todos, en 1990, logró desplazar a la UNESCO como principal organismo interesado en la educación” (Oreja y Vior, 2016). Así como, cuando adopta la terminología de la globalización.

El proyecto actual de la UNESCO son los “Objetivos del Desarrollo Sostenible para la agenda 2030”, parteaguas para políticas locales de diferentes naciones. En el caso de la educación, está el objetivo cuatro: “Educación de calidad” y plasma varias metas. Destacamos la 4.4, porque está en clara correspondencia con la política de la EMS.

La meta 4.4 habla de la población que requiere competencias técnicas y profesionales para desenvolverse laboralmente. Donde los indicadores son: el empleo de tecnologías de la información y la alfabetización digital y competencias empresariales. Destaca que el organismo admite que dentro de las competencias profesionales están las aptitudes sociales y emocionales, como perseverancia y control; de ahí que la OCDE esté elaborando un estudio internacional sobre dichas aptitudes sociales; esto es relevante para nosotros porque se conecta con el programa “ConstruyeT” de la EMS, cuyo objetivo es mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de habilidades socioemocionales en los bachilleres.

En efecto la propia Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) admite: “Construye T es un programa dirigido y financiado por la SEP, a través de la SEMS, e implementado con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (SEMS, s.f.a, p.1) Este hallazgo nos aclaró el por qué de la exigencia y urgencia, desde el sexenio pasado, por aplicar el programa Construye T en los planteles de la EMS.

Hasta aquí la notación sobre los OI. Sin embargo, según este rastreo, se respalda nuestro supuesto de que la política educativa de la EMS está delineada por las de las Agencias Internacionales, mismas que consolidan las nociones educativas de la globalización. Ahora, acerquémonos a la situación en que encontramos a la EMS.

2.3.3 CARACTERIZACIÓN ACTUAL Y GENERAL DE LA EMS

LA INSTITUCIÓN

El Sistema Educativo Mexicano en magnitud ocupa el tercer lugar del continente americano. En cuanto a la Educación Media Superior se divide en: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. El general cumple una función propedéutica para acceder al nivel superior. Los últimos dos son bivalentes, es decir los egresados obtienen dos credenciales, una para incorporarse al mundo laboral, la otra que le permite continuar al nivel superior. (Quiles y Zaragoza, 2014) La mayoría de los planes de estudios comprende tres años.

A partir de la revisión de Loredo y García (2015), algunas características hoy de la EMS son: Los tipos de servicio, Profesional técnico, Bachillerato general, Bachillerato técnico. En cuanto al financiamiento hay: federal, estatal, particular, autónomo. Lo que lleva a confirmar la diversidad de la EMS, aunado a la variedad de subsistemas y programas, generando dispersión y complejidad. Todo esto se transforma en retos para la EMS en el: diseño curricular propio, perfiles de egreso atomizados, planta docente irregular, dificultad de tránsito entre subsistemas. Por el lado del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se encuentran porcentajes en absorción, cobertura, eficiencia terminal, deserción, reprobación, que muestran una EMS ineficiente.

De las varias modalidades de la EMS, el bachillerato general es el que domina, ya que ahí se concentra el 65% de los profesores. Casi el 32 % está en el tecnológico y el 3.3 % en el profesional técnico. “Las distintas opciones públicas (federales, estatales, autónomas) y privadas de educación media superior se organiza en instancias administrativas a las que usualmente se les denomina subsistemas” (INEE, 2015, p. 27).

Según datos del INEE (2017), compendiados por Backoff (2018), durante el ciclo escolar 2015-2016 de la EMS, la población de estudiantes fue de casi 5 millones, más de 290 mil profesores y 17 mil 400 planteles. En el caso del Bachillerato general: más de 3 millones de estudiantes, más de 199 mil profesores y más de 14 mil planteles.

Con Alcántara y Zorrilla (2010), además sabemos que la EMS se compone de un solo nivel y dos finalidades. Dar elementos para elegir el siguiente nivel educativo. Y capacitar para el ámbito laboral. Estos objetivos, en realidad, son los mismos que encontramos en el rastreo histórico, en este sentido, la EMS no ha cambiado. Pero, justo son esas dos demandas, más una tercera, según nuestra perspectiva, que es la de formar ciudadanía; esto es, que los bachilleres incorporen comportamientos correspondientes a sus obligaciones y derechos como ciudadanos de una nación; las que complican el propósito del bachillerato mexicano.

La EMS se distingue por la diversidad de instituciones, escuelas y cantidad de población atendida (Desde 50, hasta más de 8 mil estudiantes) en los planteles. Debido a la ambigüedad de la EMS es que podemos interpretar que la RIEMS es un procedimiento político para darle rumbo en lo curricular y en lo administrativo a la EMS bajo la Secretaría de Educación Pública (SEP). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 2008, al establecer un perfil de egreso, a diferencia de implementar un tronco común, “es la opción que mejor unifica y mantiene la diversidad, la de acordar cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios” (Alcántara y Zorrilla, 2010, p. 43) Así, el enfoque educativo de la EMS es la Educación Basada en Competencias (EBC).

EL ENFOQUE EDUCATIVO

La EMS bajo los estatutos de la SEP prescribe el enfoque educativo por o basado en competencias, o educación basada en competencias (EBC), que se expresa en el texto de la RIEMS y en algunos documentos que, a la fecha de este texto, logramos conocer de la NEM (Nueva Escuela Mexicana), política educativa del gobierno actual (2018-2024).

La RIEMS indica los siguientes ejes rectores.

I) Marco curricular común (MCC) con base en competencias. Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Y las competencias genéricas –clave, transversales y transferibles- constituyen el Perfil del egresado. (DOF, 2008: 2)

II) Modalidades Según la Ley General de Educación; escolarizada, no escolarizada y mixta. Las últimas las menos favorecidas. La definición precisa de las modalidades favorecerá su reconocimiento y cumplimiento de estándares, todas deben lograr el dominio de las competencias del MMC.

III) Gestión, que contempla. Formación y actualización docente. Generación de espacios de orientación educativa y atención a necesidades de alumnos. Estándares mínimos para instalaciones y equipo. Profesionalización de la gestión. Flexibilidad de tránsito entre subsistemas. Evaluación para la mejora.

IV) Certificación complementaria al SNB. Complemento a la que emiten las instituciones y evidenciará que la integración de los actores del SNB.

El objetivo de la RIEMS para los subsistemas de la EMS está condicionado por las competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Las primeras al ser transversales están expresadas en todos los programas de estudio de las diferentes disciplinas. Las segundas corresponden a un campo del saber; las últimas, se sitúan en las asignaturas técnicas, tecnológicas, o de “formación para el trabajo”.

Si bien la NEM afirma que “reformulará” la RIEMS bajo las siguientes *Líneas de política educativa para la EMS*: I. Educación con calidad y equidad. II. Contenidos y actividades para el aprendizaje. III. Dignificación y revaloración docente. IV. Gobernanza del sistema educativo. V. Infraestructura educativa. VI.

Financiamiento y recursos (Arroyo, s.f.). Propone el currículo fundamental compuesto por “tres áreas de acceso al conocimiento” (Humanidades, Ciencias naturales y Ciencias sociales) y “cuatro recursos sociocognitivos transversales” (pensamiento lógico matemático, comunicación verbal y no verbal, conciencia histórica y cultura digital) y el currículo ampliado compuesto por “recursos socioemocionales” (SEMS, s.f.b, p. 8). Lo cierto es que el enfoque de la EBC se mantiene.

Por un lado; aunque el gobierno actual reprueba la política educativa pasada, haya iniciado la propia, los profesores sean conminados a conocer la NEM, a través de la capacitación oficial, lo cierto es que la *transformación* del enfoque de la RIEMS es limitada. Recordemos lo que afirman dos documentos suscritos por el presente gobierno.

En *Líneas de Política Educativa para la Educación Media Superior* se lee que la RIEMS será “reevaluada”, y que la aspiración es:

Sentar las bases para que los alumnos desarrollen capacidades esenciales en la actualidad, como son, habilidades de comunicación, adaptabilidad, creatividad, adecuado manejo de relaciones interpersonales, capacidad de solucionar problemas, capacidad de trabajo en equipo, pensamiento crítico, capacidad de innovación, habilidades y actitud de emprendimiento, dominio de las tecnologías de la información y comunicación, capacidad de gestión (Arroyo, s.f., p. 5)

Y en *Revisión del Marco Curricular de Educación Media Superior*, firmado por la Subsecretaría de Educación Media Superior, en la parte sobre los planes y programas de estudio se afirma que están en concordancia con el Artículo 3º de la Constitución y con el Artículo 24 de la Ley General de Educación, por lo que “... se elaborarán atendiendo el marco curricular común que establezca la Secretaría... Promoverán: desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales” (SEMS, s.f.b, p.7)

En consecuencia, la NEM continúa bajo el discurso de la educación por competencias. Las palabras pueden no ser las mismas que las once competencias genéricas establecidas por la RIEMS, pero el enfoque prevalece.

EL PROFESOR DE LA EMS

El profesor en general es un agente en el que se configuran factores sociales, políticos y económicos del país; su trabajo está definido por las políticas educativas. En esto radica la importancia de acercarnos a lo que confluente tras de su figura. En este subapartado nos acercamos *grosso modo* al profesor de la EMS.

El documento *Los docentes en México. Informe 2015*. (INEE, 2015) dice que los profesores cobran importancia, porque hacen concreto el derecho humano de la educación. Por eso, “son un factor clave en las reformas recientes del SEN (Sistema Educativo Mexicano) y están en el centro de atención de las políticas públicas” Por eso, es que ésta reforma –la del sexenio pasado- garantiza ese derecho a través de la evaluación del SEN y la creación del Servicio Profesional Docente (SPD).

El informe también admite la dificultad de abordar a la EMS; desde la Introducción acepta que “la información disponible permitió una mejor caracterización de los docentes en educación básica que de aquellos que laboran en la media superior” (INEE, 2015, p.11). Por lo que, es importante avanzar en generar mejor información al respecto.

“A pesar de la importancia de los docentes, hay muy pocos estudios nacionales e internacionales que los pueda caracterizar”, dice Backoff (2018, p. 45) Estas citas embonan con lo que hallamos en el esbozo histórico, que la EMS es un terreno fangoso con poca indagación, en consecuencia, de sus actores.

En cuanto a las tareas del profesor, los Acuerdos Secretariales 447 (2008) y 448 (2009), y otros documentos alienados a la RIEMS, establecen el perfil del profesor.

El Acuerdo Secretarial 447 (2008) en parafraseo señala que “es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes. (...) (A través de) adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos

ambientes”. Esto se consigue al concebir el trabajo docente “a partir de un enfoque basado en competencias”. Las competencias docentes son características propicias para el trabajo docente; al tiempo que promueven que el estudiante logre las respectivas competencias, son un “parámetro (que) pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato” (Acuerdo 447, 2008, p.1)

Las competencias docentes son “las cualidades individuales de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente” (Acuerdo 447, 2008, p. 2).

Con las referencias pasadas, notamos que la noción local del profesor está alineada a la noción general del entorno neoliberal; que, en efecto, las competencias abarcan distintos aspectos de la persona del profesor. En el fondo, sí delimitan el *deber ser* del maestro.

Por la parte de la Normatividad Académica para el Personal Docente del Bachillerato General Modalidad Escolarizado (NADBGE), expuesto en el documento con el mismo nombre, signado por la Dirección General del Bachillerato, se entiende (conforme al Acuerdo 447) como “personal docente, no solamente al conjunto de educadores que ejercen docencia, sino a quienes atiende orientación, tutorías, actividades artísticas y culturales, actividad físicas, deportivas y recreativas y en general, toda actividad relacionada con la formación integral de los educandos” (DGB, 2013, p. 3)

Como puede notarse, el profesor no es la única persona concebida como personal docente; el profesor está a la par de otras personas involucradas en la educación de los jóvenes, sea o no que realicen las mismas tareas que sí se le exige al profesor.

Las normas que expone este documento son las “que rigen el quehacer académico de los docentes” (DGB, 2013, p. 4), y se dividen en cuatro grandes categorías. 1.- Proceso de enseñanza y el aprendizaje. 2.- Formación y capacitación docente. 3.-Participación en Academias. Se refiere al trabajo

colegiado. 4.- Actividades paraescolares, que se dividen en a) Orientación educativa. b) Acción tutorial. c) Actividades artísticas y culturales. Y d) Actividades físicas, deportivas y recreativas.

Podemos ver, que el documento norma la labor docente en la escuela, es una orientación, sobre todo, didáctica. Llama nuestra atención que el profesor puede adquirir distintas responsabilidades en la escuela, porque cuadra con el hallazgo que tuvimos sobre las demandas actuales solicitadas al profesor en el marco de la globalización. En este marco los deberes del profesor tal parece que aumentan; pero, está descobijado para desempeñar los nuevos roles, por ejemplo, hay carencia de capacitación oficial al respecto.

Por su parte, los profesores, son “los responsables de entablar la relación pedagógica mediante la cual el Estado mexicano contribuye a la formación intelectual, moral y afectiva de los alumnos”. (INEE, 2015, p. 17) Esta afirmación tiene la intención de reivindicar el trabajo del profesor, especulamos, en respuesta a la crítica generalizada que recibió la “Reforma Educativa” del sexenio de Peña Nieto donde la figura del profesor, en parte, fue desacreditado. Las ideas para robustecer la labor del profesor es tendencia compartida por la NEM del sexenio actual, precisamente la “Dignificación y revaloración docente” es una de las “Líneas de la política pública para la EMS”.

En cuanto a cifras cuantificables sobre el profesor el INEE (2015) ofrece algunos datos:

a) Crecimiento de la matrícula de profesores; lo que seguramente tiene que ver con la obligatoriedad de la EMS decretada en 2012, que se espera completar para el ciclo 2021-2022. Por ejemplo, en 1983 existían 112,773 profesores, y al finalizar el sexenio de Felipe Calderón, en 2012, existían 288, 464 profesores. La densidad de profesores de EMS aumentó en más de un 100%.

b) La edad promedio, considerando los cuatro tipos de bachillerato (federal, estatal, autónomo y privado), va de los 35 a los 45 años.

c) Sobre las condiciones laborales nos indica que. 1.- Un profesor enseña una asignatura en uno o varios grupos, por lo que “a estos profesionales también se les denomina docentes frente a grupo” (INEE, 2015, p. 18); o está a cargo de las actividades culturales, o de otras áreas. 2.- La mayoría de los maestros labora en planteles urbanos. Y, por lo regular, se especializan en alguna asignatura. 3.- El nivel medio, a diferencia de los otros niveles educativos, es donde hay mayor cantidad de plazas, en proporción a las instancias que lo componen; sin embargo, la mayoría es “por horas”. Por ejemplo, en el bachillerato general el 66% de las plazas es por horas; sólo el 13% son plazas de tiempo completo. 4.- “Los salarios de los maestros no son tan competitivos como los de otras profesiones, (pero) existen ventajas (...). Se pueden citar cuando menos tres: la protección del salario; la compatibilidad entre el trabajo docente y el hogar, y la seguridad en el empleo y las prestaciones sociales” (INEE, 2015, p. 77)

Por parte del estudio TALIS (Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje), del 2015, referido por Backof (2018), agregamos el dato de que sólo el 35% de los profesores tiene contrato de tiempo completo.

d) Sobre la escolarización de los profesores, “casi dos terceras partes tienen una licenciatura completa, 7% con algún grado de especialidad o maestría incompleta. El 12.3% tiene maestría completa” (INEE, 2015, p. 42) A

Y el estudio TALIS del 2015, nos informa que el 40% de los profesores de la EMS “reporta que no imparte la o las asignaturas en las que fueron formados” (Backoff, 2018, p. 46)

En este tema de la educación profesional disciplinar del maestro, el INEE (2015) dice: “En cambio, en la educación media superior, la formación inicial de los docentes es incipiente, y la mayoría de la que existe se brinda en diversas IES públicas y privadas. En este tipo educativo, los procesos de inducción al servicio docente y la capacitación han sido fundamentales para la formación pedagógica del personal académico” (p. 86). Esto es, mientras que la educación inicial de los profesores del nivel básico se ubica en las escuelas Normales,

luego, la Universidad Pedagógica Nacional y otras Instituciones de Educación Superior (IES), la de los profesores del nivel medio es difusa.

e) Sobre la “formación continua”, tenemos que en la EMS hay varios mecanismos de formación, pero dependen de la Institución y subsistema en cuestión. El informe del INEE (2015) admite que no existe suficiente información al respecto. Sin embargo, El PROFORDEMS y la Certificación de competencias Docentes para la Educación Media Superior, fue un programa que inicio, luego de la promulgación de la RIEMS, también en 2008. Pero, en otro documento el INEE (2017) admite que “entre el 19% y el 27% de los docentes manifiesta disponer de poca o no disponer información que apoye la enseñanza basada en el enfoque por competencias. Esto significa que el modelo pedagógico establecido desde 2008 en la EMS no ha logrado instalarse suficientemente en las prácticas de aula” (INEE, 2017, p. 23)

Por último, sobre los estudiantes de la EMS de la SEP mencionamos los siguientes datos generales. Según informe del INEGI, en 2015 existían más de seis millones de jóvenes, entre la edad de 15 a 17 años, es decir, en edad para ingresar a la EMS. Pero, los casi cinco millones matriculados fueron atendidos en 17,400 planteles, por casi más 290,00 profesores. Del total de jóvenes inscritos, más de tres millones estuvieron en el Bachillerato General. Casi dos millones en el Bachillerato tecnológico y más de 68,000 en el profesional técnico.

Con esto cerramos nuestro recorrido por la EMS y nos situamos en el rincón que nos ocupa, el Centro de Estudios de Bachillerato 8/1 que, sabemos desde el capítulo pasado, el tipo de educación que ofrece es el bachillerato general en la modalidad escolarizada; pertenece al subsistema de Dirección General de Bachillerato (DGB); hay una plantilla docente fluctuante de doce profesores, por motivos administrativos, de modo constante son diez profesores los que están “frente a grupo”.

En cuanto a la población de estudiantes, actualmente (2020) atiende poco más de doscientos jóvenes, de ambos géneros. La capacidad del plantel oscila entre doscientos veinte a doscientos cincuenta inscritos. La parte administrativa

está conformada por las personas responsables de la dirección y subdirección, más cuatro personas más de apoyo.

La infraestructura del CEB 8/1 consta de un sólo edificio con planta baja y dos niveles, en el que se distribuyen: salones de clases, oficina administrativa, espacio para trabajo docente, oficina de “orientación educativa”, un pequeño acervo bibliográfico, sala de cómputo, laboratorio y sanitarios. En general, podemos decir que las instalaciones, mobiliario y equipo son suficientes para el trabajo que supone esta escuela. El plantel también cuenta con un gran patio cuyos límites son parte de la periferia del CNAR (Centro Nacional de Alto Rendimiento y Talentos Deportivos), así que el CEB está en una esquina de aquél.

Este capítulo representa el nivel contextual de la exploración, es decir la actualidad de la EMS en la que se encuentra al momento de indagar sobre la formación humana. El siguiente capítulo representa el nivel teórico, ya que presentamos las líneas literarias o el referente teórico que nos ayudó a definir nuestra posición sobre la formación.

CAPÍTULO TRES EN BUSCA DE LA COMPRENSIÓN DE LA FORMACIÓN. UN RECORRIDO POR LA TEORÍA.

La formación como *objeto* de estudio tiene distintos abordajes y desde distintas tendencias. Está entreverada con otros objetos, como la educación o en torno a ella. La formación “se nos presenta como un fenómeno complejo y diverso en torno al cual existen escasas conceptualizaciones y menos acuerdos respecto a las dimensiones y teorías para su análisis” (Marcelo, 1995, p. 9) Lo cierto es que está imbricada con lo humano, razón por la cual se llega a la formación de diversos modos.

Distintas posiciones y momentos, es decir, distintos saberes han ido al encuentro de la formación. Y de acuerdo a la perspectiva, la concepción de la formación que se concluye.

Nuestro acercamiento a la formación es desde el vértice donde se encuentran la filosofía y la pedagogía. Porque consideramos que la formación está cruzada en esos saberes.

Para presentar nuestra principal posición en el paisaje de la formación, debemos tener presente las tradiciones pedagógicas que encontramos y, así, indicar en cuál cabe nuestra posición. Son tres tradiciones que delinear la pedagogía como saber y que son las que influyen, en mayor o menor medida, la pedagogía nacional, sin omitir las acciones y los pensamientos pedagógicos que están surgiendo desde nuestra localidad o planicie latinoamericana.

Las tradiciones a las que nos referimos son la francesa, alemana y norteamericana, cada una con sus referentes teóricos y particularidades. Y es la posición que adoptemos el modo en que concebimos, de hecho, a la pedagogía.

De acuerdo con Pontón (2011), la tradición francesa habla de “ciencias de la educación”, donde la pedagogía es una de ellas; la tradición alemana habla de “ciencia de la educación”, donde la pedagogía es una disciplina autónoma, y la tradición norteamericana que al concebir la educación como instrucción, la

pedagogía es el “análisis de la propuesta de formación escolar” (Pontón, 2011, p. 25).

La primera parte de este apartado intenta esclarecer a qué refieren formación y educación. Luego, nos detendremos en revisar qué es la formación para la tradición francesa y la alemana. La primera, porque ha provocado resonar la palabra “formación” en distintas áreas educativas escolarizadas. La segunda, porque es la que nos brinda con más nitidez el vínculo entre pedagogía y filosofía. La tradición norteamericana la ponemos en pausa, porque entre sus intereses no está la formación con el peso que tiene para las primeras dos tradiciones; aunque de algún modo, ya tocamos esta tercera tradición al tener presente el enfoque educativo por o en competencias que es, justamente, el que apoya Norteamérica.

3.1 LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN.

Preguntar sobre la educación para nada es algo novedoso, no habría fin si la idea fuera rastrear las diversas definiciones que tiene no sólo la pedagogía, sino los otros saberes que la abordan, sería difícil de terminar. Por eso, para hablar de qué es la educación nos basaremos en el planteamiento de García (2008), pedagogo español, porque, desde nuestra lectura, aborda la educación con matices filosóficos, desde distintos ángulos, con fluidez, y eso proporciona un detalle y accesible de la educación.

Llegar a saber qué es la educación, como suele suceder con otras realidades humanas, no es sencillo, hay que considerar primero otros aspectos que están presentes.

Lo primero que García (2008) señala es precisamente que todas las personas tenemos experiencia de la educación, en algún momento de nuestra vida hemos sido educados o educadores, por eso no puede negarse que la educación es algo tangible, algo real. Sin embargo, a pesar de que todos tenemos experiencia de la educación, eso no significa que automáticamente las

nociones sobre educación sean acertadas, de ahí la necesidad escudriñar todo lo que está detrás de ella.

La naturaleza del ser humano es educable, afirmación difícil de contrarrestar al autor, basta con pensar en la historia de la humanidad para concluir que la educación ha sido fundamental para su evolución, desarrollo, avance, progreso. De ahí que podemos atrevernos a decir que dicha tesis difícilmente no está en cualquier reflexión pedagógica.

El ser humano es educable porque es un ser indeterminado, García (2008) señala de entrada la perspectiva biológica. Pero, agregaríamos, en cualquier perspectiva, basta tener presente la filosofía existencial (Nietzsche, Sartre, Heidegger, entre muchos otros) que sin empacho parten de una noción del ser humano sin fundamento, sin esencia, abierto al mundo; razón por la cual “tiene sentido hablar de educación, y ésta es la clave radical que justifica la necesidad y posibilidad de toda acción educativa”. (García, 2008, p.21)

Ante la no condición de lo humano, la tradición existencialista dirá que el camino es, con la decisión-responsabilidad que eso implica, cada uno darse su propio fundamento, esencia, vínculo con el mundo; que es justo lo que está detrás de la conclusión de García (2008): “el hombre debe hacerse así mismo para ser capaz de responder de su propia vida.” (p.21) Y la educación se funda en eso.

García detalla los “rasgos característicos del ser humano”, sin embargo, todos ellos parten de lo afirmado arriba, es decir, de la dimensión ontológica humana de que es un ser indefinido, temporal, “desgarrado” (Hegel), libre; por eso, omitimos el resumen. Pero, recuperamos otro rasgo medular, bajo la óptica de la tesis, que es el que García nombra como: “ser-con”.

El ser humano es con los otros, no hay modo de que se haga a sí mismo sin la compañía de los otros. En otras palabras, cada persona es única, dotada de una inteligencia que le permite identificar que es un yo, lo que a su vez le permite también identificar al otro como un yo. Bajo esta idea, cada uno, según el

pedagogo español, descubre al otro como igual y en un espejeo nos descubrimos a nosotros mismos. La educación está permeada por todo esto, no sólo porque es parte constitutiva de lo humano, también porque, como iniciamos este apartado, en algún momento hemos experimentado la educación y ello implica estar en el papel de educado o educador.

Lo siguiente a señalar es que existen dos condiciones en la acción educativa, la educabilidad y la educatividad. La primera en palabras cortas es la capacidad de aprender y en ese orden de ideas, la segunda es la capacidad de enseñar, de transmitir. Hallamos cierta convergencia entre las afirmaciones del pedagogo español con el planteamiento del filósofo alemán, sobre que estas condiciones están marcadas por el bagaje cultural; la educabilidad permite construirlo, la educatividad permite la transmisión.

En Hegel la cultura atraviesa al ser humano irremediamente y en dos aristas. El más sencillo de visualizar por ser el inmediato es cuando el sujeto al nacer en un pueblo o nación específico es atrapado por la cultura que identifica a esa sociedad; esa cultura hecha, para el sujeto, es transmitida de varios modos y momentos. La otra arista se refiere al trabajo que significa que el sujeto se apropie de esa cultura, y para Hegel, el punto no es sólo la apropiación del bagaje cultural, sino la transformación de la cultura general gracias a la actividad del sujeto, que le permite no solo identificarse, ahora sí, con la cultura que él no hizo, sino de ir más allá, transformándola, al proponer otros modos de hacer cultura.

Hasta aquí el paréntesis hegeliano, García (2008) indica que la educabilidad está dada por la naturaleza humana, de la que ya hemos hablado, pero también porque la educación es necesaria por razones de sobrevivencia humana. Así tenemos que, nuestra vulnerabilidad física, las necesidades biológicas, la interacción con los otros, la dimensión sociopolítica, señalan que la educación es necesaria porque facilita la resolución de los mismos, en aras de la “evolución” del ser humano.

Lo anterior es lo que está detrás, por decirlo así, de la educación. Porque, para definirla el español recurre al camino lingüístico, que rápidamente es

agotado, para concluir que a partir de la etimología de la palabra educación, se obtiene que es “un proceso de desarrollo de las capacidades de cada individuo. (...) La educación implica tanto el cuidado y la conducción externa, como la necesaria transformación interior” (García, 2008, p.32)

El segundo camino es el histórico, García (2008) encuentra en varias definiciones de educación de autores pilares de la educación, desde la antigüedad hasta momentos contemporáneos, “rasgos característicos” de la educación; pero, si somos más suspicaces, notamos que en realidad el español los aludió en el bosquejo de la naturaleza humana en relación con la educación. Mas, veamos los rasgos que propone el español.

*Perfeccionamiento, “que la educación está dirigida al logro de una modificación optimizadora, un enriquecimiento, el paso a un estado a otro mejor”. Y es la “idea esencial que predomina sobre el concepto de educación” (p. 33-34)

Este matiz también es cercano a lo que Hegel planteó. Para el filósofo alemán, el curso del individuo es dialéctico, que puede ser fragmentando en infinidad de momentos sucediéndose, pero no a modo de eslabones de una cadena lineal, ni en permanente ascendencia como si se tratara de evolución natural –lo que diverge del planteamiento de García-. Más bien los momentos representan vivencias y experiencias del sujeto que le permiten robustecer su formación y su ser. En este sentido, los momentos posteriores son más completos, no porque sean evolutivamente mejores, sino porque abrazan a los anteriores, de tal suerte que el sujeto siempre enriquece su ser y eso lo posibilita para tomar posición, y si hay oportunidad, recordar las experiencias pasadas.

*Socialización. Como la humanización se va desarrollando, esto equivale a decir que se concibe al ser humano en relación a los otros, nunca de modo aislado. Y la educación es lo que coadyuva a que el sujeto se adapte a su sociedad.

*Influencia. Esto refiere a los principios de educabilidad y educatividad, antes abordados.

*Autorrealización. Por supuesto, lo que se busca en la educación es que cada sujeto realice sus metas y propósitos.

*Intencionalidad. Si lo importante es el perfeccionamiento, entonces hay una intención educativa de que así sea.

*Fin. Es lo que resuelve las preguntas ¿para qué educar? ¿Cuál es la dirección de la educación?

*Referencia a facultades humanas. García es claro en señalar que para algunos autores la educación va de la mano para desarrollar facultades humanas, sobre todo la inteligencia y la voluntad.

*Comunicación. Si la educación sucede al menos entre dos personas, por lo tanto, hay acción comunicativa. “Educar consiste en descubrir con mirada delicada todas las aptitudes y capacidades del educando y hacerlas efectivas. Llevarlo al pleno desenvolvimiento del propio ser, hacer que sea con plenitud aquello que es” (Escaméz, 2005, citado por García, 2008, p. 35)

Ahora, la definición de educación debe considerar que está entremezclada con las palabras: formación, enseñanza e instrucción. Por supuesto la razón no es gramatical, sino lo que involucra la educación. El modo para comprender la relación de estos conceptos, que propone el español, es por medio de la revisión de los agentes implicados.

Así la enseñanza y la instrucción son acciones que corresponden al educador, ya que él es, el que ejerce la influencia sobre el otro, el transmisor del bagaje cultural. Su acción es decir, realiza la actividad de la educatividad. Aunque no toda intervención del educador es acción educadora, para que lo sea, es necesaria la intención y por lo tanto la voluntad del educador de ejercer educación.

La formación va en correspondencia con la educación, de tal suerte que “no existe ningún error en afirmar que un profesor educa y/o forma (...) En estos casos educar y formar serán el objetivo de su acción, mientras que instruir y enseñar se constituyen en sus medios para el logro de esa finalidad” (García, 2008, p. 37)

Educación y formación, juntos, agrupan “el desarrollo perfectivo, optimizante de ese sujeto (educando) gracias a un aprendizaje concreto”. Formación es: “en un salto cualitativo en el que el conocimiento se organiza permitiendo entendernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea”. En contraste, “la educación engloba todo el proceso” (p. 38)

Estas líneas nos dejan ver que a pesar de que educación y formación estén atravesadas, no son lo mismo, no son sinónimos. Coincidimos con García cuando dice que un profesor educa y forma a la vez, pero el acto educativo puede quedarse en el plano de la enseñanza-aprendizaje y no tener una intención formativa. Sin embargo, a diferencia del pedagogo francés Ferry (1997) -que veremos más adelante-, el español apunta a que el papel del educador es formativo, es decir, influye en la formación del educando. Para el francés la formación no se da por la influencia de alguien.

Con todo esto a cuestas, por fin podemos llegar a la definición de educación de García (2008), que como hemos aludido se trata de un proceso.

La educación es un proceso permanente en el desarrollo de todo individuo, es proyecto, tarea que debe estar presente a lo largo de la vida, que permite ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias vitales de cada sujeto logrando que llegue a ser una persona única, capaz de confrontar su vida de modo autónomo en cada uno de sus estadios vitales. (García, 2008, p. 67)

Queda decir que para que esto se logre, el autor español no sólo recalca que la educación es un proceso, también radica en la aplicación de principios pedagógicos, que luego nombra educativos y que van en correspondencia con los “rasgos de la persona” a educar. Los rasgos pedagógicos o educativos, según la página donde se lea, se basan en lo que antes dijimos sobre la naturaleza humana, pero ahora vistos desde un ángulo más político internacional, diríamos nosotros, por lo que están contemplados otros conceptos.

Entonces, el ser humano como persona, se caracteriza por poseer dignidad, capacidad de actividad, es singular, es racional y es autónoma. Y a cada rasgo corresponden los principios educativos.

Si bien García (2008), analiza y detalla algunos de esos principios pedagógicos o educativos, derivado que; al tener de trasfondo el modelo educativo por competencias, que es la tendencia actual del mundo globalizado y porque su texto apunta hacia ello; presente una codificación de características humanas que se relacionan con su correspondiente habilidad natural, como si describir al ser humano fuera solo cosa de una taxonomía.

Esto llama nuestra atención, porque, según nuestra lectura, no concuerda con lo que él mismo admite al inicio de su texto sobre la complejidad humana y la dificultad de definir qué es educación. La argumentación del autor se torna tropezada y ambigua; por ejemplo, podríamos interpretar que principios “pedagógicos” y “educativos” son lo mismo; pero, hasta donde recordamos los conceptos raíz: pedagogía y educación no lo son lo mismo, de ahí el cuidado de no tratarlos como sinónimos.

Esta ambigüedad nos recuerda el tono de los programas de estudios actuales, basados en la educación por competencias, en los que aparecen las competencias, o desempeños a lograr, o aprendizajes esperados, en una Unidad o Bloque, como si una habilidad, conocimiento, actitud, pudieran ser enseñados-aprendidos al modo de un adiestramiento en un momento dado, uno como docente dominará la didáctica exacta para eso y; entonces, la educación y la práctica educativa limitara a objetivos medibles. Y en ello no coincidimos. Por eso, es que hasta este punto llegamos con García, sin antes decir, que nos ha ayudado a ubicar la complejidad del fenómeno de la educación del cual se teoriza.

3.2 LA FORMACIÓN

Como vimos con la revisión sobre lo que es la educación, la formación está presente; sin embargo, formación y educación no son lo mismo.

Mientras que la educación, en lo formal, siempre están presentes al menos dos figuras: el que educa y el educando, al menos dos acciones: el aprendizaje

y la enseñanza; la formación no sucede así. Mientras que la educación se da en el supuesto de que quien educa, es la influencia máxima que repercute en la forma del educando, porque el profesor es el responsable de encaminar el proceso educativo, aun cuando los roles cambien de nombre y actualmente se pregone que el estudiante es el centro del acto educativo y, en este sentido, la figura del maestro esté opacada, e incluso se empleen otras para referirse al maestro; por ejemplo: guía, mediador, facilitador para referirse al maestro. La formación es algo más difuso de configurar y de definir, no porque sea más compleja que la educación, sino porque es más dificultoso rastrear sus fundamentos en la literatura -y en la práctica educativa-, a pesar de que hoy la palabra es común. Por eso, vale la pena rastrear lo que algunos autores plantean sobre la formación.

3.2.1 LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE G. FERRY.

Ferry (1997) es un referente obligado si queremos hablar de formación. La perspectiva de este pedagogo francés es a partir de la psicología y en torno a la educación formal de los futuros profesores franceses. De esto obtenemos de inmediato, otra vez, que educación y formación van juntas.

La formación, plantea Ferry, no equivale a condiciones, al currículo, programas y contenidos de aprendizaje; sino, de entrada, a algo básico, que es la adquisición de una forma. Y esto no tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje, porque si procedemos de forma clásica, entonces, aceptamos que hay al menos una persona que moldea a otra, y esto es un lamentable error.

El desarrollo personal es lo que sí tiene que ver con formación; esto quiere decir que, la formación es tarea de uno en lo individual. Es trabajar para sí mismo. En este sentido Ferry coincide con García, cuando al inicio, señalamos, con éste, que el hombre se hace a sí mismo.

En este punto también hay cierta concordancia con lo que plantea Hegel, para el filósofo la formación es experiencia, por lo tanto, sólo le incumbe al sujeto en su soledad vivenciar su formación.

Sin embargo, continuando con Ferry, la formación está mediada por los “dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el curriculum” y se da bajo ciertas condiciones. El lugar, el momento, y las “representaciones”.

Trabajar consigo mismo significa que hay tiempo y espacio para reflexionar sobre lo que se ha hecho, comprenderlo; por eso, es que en ese momento de introspección, el mundo real sucede como de modo figurado. “Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones (...) Representar quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental, pero no con una realidad, diría yo, real” (Ferry, 1997, p. 56)

La tercera condición de la formación que es la representación, refiere a la proyección que uno hace de sí; podemos decir que es la parte donde uno imagina lo que quiere ser. La representación de uno no significa fantasear con ligereza sobre lo que ya se hizo y sobre lo que todavía uno no es, sino que, para Ferry, su importancia radica en que nos prepara la formación. Esto es, si la formación es tarea de uno sobre sí mismo, entonces, tienen lugar las previsiones para ello ¿Cómo podría uno decidir cuál el camino idóneo para mi formación? Sin antes, por lo menos, prefigurar a dónde quiero llegar.

La descripción de Ferry continua en torno a los “modelos de formación” para adultos; es decir, los soportes educativos que finalmente se institucionalizan en la educación escolar y formal de los futuros profesionistas y desde luego, inciden en su formación individual. El resumen de esto, no es necesario para este trabajo, porque él mismo admite que cambió su tipología; sin embargo caben las siguientes precisiones.

“En la enseñanza, los alumnos reciben conocimientos, los integran y luego se verifica si esta integración está bien hecha. En la formación es distinto, pues es un proceso de desarrollo personal” (Ferry, 1997, p. 60), porque se trata de una formación profesional. Recuperamos esta cita porque nos muestra de nueva cuenta la diferencia entre educación y formación; desde luego, Ferry abiertamente aborda la formación a nivel de la educación para adultos, por lo que la distinción es tenue.

Para Ferry, la formación es tanto proceso, como procedimiento –*demarche*, el original en francés-, esto significa que en la formación hay variedad de experiencias, que la persona que se forma en algún momento encontrará dificultades a superar. En este orden de ideas, los fracasos son experiencias que se vuelven oportunidad de continuar formándose. Recordemos que la formación con Ferry está circunscrita a la profesionalización de futuros profesores, por eso, señala que las experiencias y los conocimientos se integran y cobran sentido para el que se está formando, en la medida en que la persona, analiza y comprende lo que hace.

Lo anterior tiene cercanía con el planteamiento hegeliano, para el filósofo alemán la formación del sujeto es un vaivén, un camino arduo y fatigoso. Las experiencias son de diversos tonos, las felices, las desagradables, y las tenues. Las que tienen una tonalidad positiva, por lo general pasan desapercibidas porque no suponen alteración alguna. Más bien son los momentos o experiencias más dolorosas las generan desazón y promueven actividad, porque sacan a flote la capacidad del sujeto para continuar o derrotarse. Pero, sea el camino que elija la persona, las cicatrices las lleva consigo, de modo que no hay manera de eludir que el camino formativo es sobre todo, un camino espinoso.

Hasta aquí nuestra recuperación de Ferry, vayamos a lo que plantea su compatriota Honoré.

3.2.2 LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE B. HONORÉ

En la misma corriente francesa, está Honoré (1980), donde la formación es claramente un objeto de estudio pedagógico, de ahí que propone una ruta y nombres para su abordaje.

Honoré inicia señalando que la formación se ha convertido, recientemente, en un “campo” para acercarse a los problemas humanos. Esto ha provocado que existan distintas nociones sobre la formación, lo que diluye un poco que no se sepa a qué nos referimos con formación cuando hablamos de ella. Justo, ese es el propósito de Honoré, realizar una teoría de la formación que dé cuenta de sus fundamentos y de su “porvenir”. Porque el “porvenir de la formación es el provenir

de un campo de acción y de investigación concerniente al porvenir del hombre” (Honore, 1980, p.10)

Nosotros también coincidimos en que la formación es un campo o una parcela que habla de lo humano, así como, que lo que se problematice, encuentre, teorice de la formación es a la par del curso humano.

La propuesta de este francés va encaminada a explicitar lo que es la “formatividad”, que es el vocablo que él propone para concebir la formación, por medio de su ciencia, la “formática”. Lo que Honoré busca es darle el justo sitio que merece el campo de la formación dentro de las ciencias. Y nos presenta varias problemáticas en torno a la formación.

Primera. El sentido personal. Que se refiere al significado particular que tiene el formarse. Y nos advierte, “la formación como fuente de personalización, por consiguiente, fuente de proyecto apenas ha comenzado a existir” (1980, p.25) Es decir, no se había reparado con que la formación tiene un impacto existencial. Coincidencia con nuestro enfoque, pues desde la óptica subjetiva de la Bildung hegeliana la existencia es medular para comprender un camino formativo.

Segunda. El relacional. Con la formatividad se superan -entre otras cosas-, dice Honoré, la distinción entre lo personal y lo profesional, esto es, usualmente se piensa que la formación personal no va de la mano con la profesional. Pero, la formación se da en la interexperiencia, es decir, la alternancia y cocorrespondencia de experiencias varias de los otros y las de uno mismo.

Con el problema relacional de la formación, el dúo formador-formado se hace presente, que por lo regular representamos en las figuras del maestro y el estudiante. Sólo que, la formación al ser experiencia afecta a ambas figuras y el saber -los conocimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela- ya no es lo principal; Honoré afirma,

El rol del maestro se encuentra, pues, modificado. (...) Su sentido prevalece mucho más hoy día en la aptitud para hacer al otro autor de su propio progreso. (...) Se

trata de cultivar juntos todas las posibilidades de adquisición y de expresión, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación” (Honore, 1980, p.27)

Y, por eso, concluye que la formación es más bien “coformación”

Es el asunto de la experiencia y lo existencial, lo que lleva a este francés a tener un enfoque filosófico (recuperando a Bachelard) para abordar la formación. Nuestra intención es también hacer un abordaje pedagógico-filosófico, porque partimos de que la formación está entreverada entre la realización del ser humano, como tal, es decir, desde una óptica ontológica, y lo educativo. Así, que hallamos otra coincidencia con Honoré al recuperar una mirada filosófica.

Tercera. Situacional e institucional. Se refiere a que la formación no queda encajonada en un terreno institucional. En este sentido, la formación, no es exclusiva de la escuela. Y esto es un apunte que debemos tener presente. La propuesta de Honoré es que “la investigación (sobre la formación) debe orientarse actualmente sobre las condiciones de realización de una formación que pueda ser instituyente de formación, es decir, que permita los cambios de estructuras, convierten ésta en portadoras de formación” (1980, p.26)

Cuarta. El cambio. Esta problemática atrapa a las anteriores, porque la formación supone un ir y venir constante entre lo que permanece y lo que cambia en una persona. Son los momentos más críticos los que se vuelven más significantes y por lo tanto impactan en la formación de uno.

Honoré también nos advierte que hay varias nociones de formación. Desde la exterioridad, cuando algo es lo que forma, por ejemplo, una Institución; desde la interioridad, “cuando depende de la persona hacer volver significativa una experiencia es una función que se cultiva”. (1980, p.20)

Por otra parte, la formación como objeto, se agudiza cuando se repara en que ha sido abordada por varias disciplinas. De ahí que Honoré realiza un ejercicio interdisciplinar. Cuando ve el problema de la formación, desde la historia, concluye que la formación se convierte en experiencia.

Otra conclusión del francés es que actualmente cuando nombramos la formación, refiere a la escolarización profesional. “La formación llamada profesional continua parece a menudo dominar todo el campo de la formación” dice Honoré (1980, p.22) –Aludiendo el planteamiento de Ferry- ; cuando la formación se encuentra en otros territorios.

Entonces, cuando Honoré mira la formación, precisamente, como problemática para distintos abordajes, sostiene: “se plantea frecuentemente al cubrir con la palabra formación actividades que, de hecho, son de otra naturaleza, bien que se trate de la enseñanza en su forma más didáctica, o de psicoterapia, o de orientación” (1980, p.24) Por eso, estudiar la formación exige la recuperación de distintos saberes, y en eso estamos de acuerdo.

Si bien nuestra exploración no pretende, ni puede los alcances de Honoré, este autor sí resuena en nuestros oídos, porque también creemos que cuando se habla de formación generalmente se hace con cierta ligereza, muchas veces el vocablo se usa como sinónimo de los vocablos educación, o escolarización. No se tiene la cautela de que la formación humana no es tan sencilla de advertir, es como si se colocará en un trasfondo, pues estamos hablando de lo que es, siendo, el ser humano.

En resumidas cuentas, el propósito de Honoré (1980) es “explorar el campo de la formatividad, es decir, el conjunto de hechos concernientes a la formación concebida como el aspecto humano del fenómeno evolutivo” (p.13) Con esto, el francés no niega su mirada evolucionista. Justo la razón por la que nos desmarcamos de él, porque condicionaría nuestra perspectiva.

Partir de una idea en que el hombre evoluciona, es decir, que hay un avance progresivo de la naturaleza humana y de la especie, significa que aceptamos que el inicio de la humanidad fue inferior, con respecto a las subsecuentes y que las que vendrán serán *mejor* que las actualmente vivimos. Nos conduciría a aceptar el progreso de lo humano como una ruta ascendente, en la que hay

grupos humanos más avanzados que otros y que de ser así, tal vez, se justificaría la absorción de los inferiores por los que tienen mayor progreso.

Por más, que nuestra referencia sea el planteamiento hegeliano donde abiertamente se señala que la *conciencia* y el *Espíritu* van ascendiendo, dialécticamente, momento a momento, figura a figura, hasta cobrar la mayor riqueza espiritual, no se trata de un progreso seco y cerrado. Nuestra interpretación nos lleva a negar que el enfoque hegeliano pueda leerse como evolucionista. El alemán habla de una progresividad de la praxis humana. Cada momento, cada figura tiene una riqueza espiritual peculiar que lo vuelve única, digna de ser vivida, relatada, explicada y recordada. Lo pasado, aunque vuelto un hecho, no se mira como algo inferior y ajeno, sino desde la nostalgia que asume la pérdida de no ser más aquello, pero devino en el momento actual, que permite, justo comprender lo que ya no se es, pero me pertenece.

Con Honoré (1980) “la cultura vista por él (1980, pp.125-126), es un escenario de investigación práctica y convivencia de un sujeto que, al construir, se construye. (La formación permite) “esbozar un campo de estudio del sujeto en el que se encuentran todas las disciplinas socio humanísticas” (López y Granada, 2007 p.54)

El recorrido que hemos dado por la vereda francesa, nos obsequia algunas certezas sobre la formación.

Con Ferry, sabemos que es una actividad humana que se desarrolla por el interés que ponemos en la formación, se trata de un hacer voluntario, no está determinada por el otro, ni por el contexto; más bien, es trabajo de uno. Si quiero formarme, entonces buscare los espacios y los medios para tener un proceso formativo. Uno de los lugares donde se da la formación es la Institución escolar. El proceso formativo del que habla este autor, es el que experimentan adultos.

Con Honoré, sabemos que la formación tiene una naturaleza peculiar. Por eso, toca las siguientes dimensiones del individuo: personal-existencial, relacional (está el otro), situacional (el espacio que forma), cambios en su ser;

aparece en varias prácticas humanas, es decir, no exclusivamente en la escuela; su análisis y teorización requiere una perspectiva interdisciplinaria. Y, la formación, permite advertir la evolución humana.

Ambos francos coinciden en que la formación sí se da en la institución escolar, reiterándonos la certeza que encontramos en la revisión de la educación con García (2008). Lo cual es afortunado para nosotros, que observamos la formación en terreno escolar.

Sin embargo, la ruta francesa nos impide tomar un camino más comprensivo, reflexivo, filosófico de la formación. Las respuestas ofrecidas por los pedagogos franceses son valiosas indudablemente, pero no nos satisfacen por completo, porque cuando pensamos en la formación consideramos que está imbricada en ese *fondo* de lo humano, misterioso, por no tener las palabras precisas para decirle al lector, que cuando nosotros nombramos *formación*, también estamos pensando en su *por qué* pedagógico y en el *para qué* formar personas. Entonces, la formación, no puede limitarse a la educación escolar que reciben los adultos, tampoco a tener un enfoque evolucionista científicista de su estudio. Estos son los motivos que nos conducen a la vereda alemana, que estimamos está en sintonía con nuestro pensar y consideración sobre la formación, y es en la que nos detendremos a continuación.

3.2.3 LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA *BILDUNG* Y UNA APROXIMACIÓN A G. W. F. HEGEL.

La formación bajo la tradición alemana de la Bildung es en sí misma es una corriente pedagógica, de la que ofrecemos las siguientes pinceladas.

Lo primero a decir, de la mano con Fabre (2011) es que la palabra alemana Bildung refiere a diversos asuntos, pero de un modo general enuncia “el trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio” (Fabre, 2011, p. 216). La cita nos ayuda a tener una primera idea; pero, diversos autores alemanes problematizan en torno. Cobra un carácter ético; por ejemplo, con Hegel, la Bildung es opuesta a lo inmediato y hace referencia al “esfuerzo de humanización del individuo” (Fabre, 2011). Tiene un carácter estético-educativo,

con autores como Schiller, donde se trata del moldearse y está en íntima relación con el arte. También tiene un carácter político, no niega sus raíces ilustradas.

Horlacher (2015) también coincide en que la Bildung nació de modo difuso, cobró un referente más claro a partir de abreviar de distintos ámbitos, como el religioso y el político.

Con los párrafos pasados advertimos, al menos, dos cosas, que estamos seguros de que la formación es algo que sucede en lo individual, como ya habíamos apuntado antes, pero que existen muchas dimensiones en la formación desde la perspectiva alemana. Esto, nos lleva a proceder de distinto modo para recuperar a los autores; ahora, presentamos una especie de punteo sobre los elementos que constituyen la formación como Bildung, que cerramos con nuestro autor eje.

El origen de la Bildung no tiene precisamente una intención educativa, sino mística, religiosa. Vilanou (2001) señala que el germen está en la Paideia griega y en las religiones judía y cristiana, por supuesto la palabra Bildung no existió en ese contexto; pero, sí sus raíces, en el sentido de que cada cosmovisión presentó una finalidad para lo humano, que fue la dignidad y dios, respectivamente.

Sobre la raíz mística consideramos también lo que Horlacher (2015) nota sobre el antiguo pietismo, que enfatizó las convicciones personales y el encuentro consigo mismo, además de la lectura directa de la *Biblia*, como la forma de perfeccionar el alma de cada uno y así vislumbrar la imagen de dios. Esta tendencia caracterizó buena parte de los fieles alemanes en su momento.

La tonalidad mística de la Bildung se ve trastocado con la propuesta de Herder (1744-1803) filósofo y literario, precursor del “Romanticismo”, quien sostiene la humanidad como su propio propósito. Esto significa que la humanidad es su propia historia, la Historia es una y es humana. Con Herder, el matiz educativo se solidifica, “el ideal que tiene la naturaleza humana es la humanidad que se perfila como fin último de la educación y la historia” Y la “humanidad

puede desarrollarse por medio de la formación (Bildung), (...) que puede entenderse como un proceso de humanización que tiende a elevar al hombre al máximo grado de humanidad”. Concluye Vilanou (2001, p. 6)

Aquí está, sin más rodeos, el fundamento de la idea de *perfección* de lo humano que decantará en otras concepciones de educación y formación (pensamos de inmediato en Kant), como vimos con García (2008) y Ferry (1997), respectivamente.

Herder sin lugar a dudas, desde Horlacher (2015), es el primero que formula la Bildung con aire pedagógico, no sólo por lo antes dicho, sino porque concibió e inició un proyecto educativo bajo su perspectiva histórica y comprensiva de la naturaleza humana.

Lo pedagógico de la Bildung o la Bildung en clara sintonía con la Pedagogía como saber autónomo fue consolidado décadas más tarde con Herbart (1776-1841); el apunte sobre el planteamiento herbatiano, recordemos, lo hicimos al inicio del capítulo dos.

En una época alemana posterior, aparece la propuesta de Nohl (1879-1960), en un contexto donde lo que se respira es la necesidad de consolidar lo alemán, luego de ciertas vicisitudes históricas. Nohl, al fin representante de la tradición de la Bildung, recupera de Herder la idea de que el propósito de lo humano es él mismo, y lo transforma en todo un movimiento político educativo que pregona un nuevo hombre. Aquí la Bildung es el camino para “espiritualizar” el pueblo alemán. Pero, esta renovada Bildung, para Nohl, debía apoyarse en todo el pueblo si quería constituirse como la identidad educativa de Alemania.

Llegamos al adjetivo *espiritualización*, que definitivamente tiene resonancia en la filosofía de Hegel, que apunta precisamente a señalar que el camino del ser humano, como individuo y como especie es precisamente espiritual, porque no es algo inmediato, sino supone un trabajo, desde lo más sencillo hasta las creaciones culturales y el conocimiento de las cosas. Y, en realidad, lo espiritual

aparece en muchos autores del idealismo alemán; por eso, no sorprende que Nohl recurra a dicho concepto.

Nohl, no sólo consiguió incidir en el sistema educativo de su nación y estableció como punto decisivo de la educación, la relación educativa, es decir el vínculo entre el que enseña y el estudiante, para este alemán sí caben las figuras de la persona que forma y la que se está formando; sino que consolidó a la pedagogía como disciplina autónoma, pues hay conceptos y realidades propios, por lo tanto, la pedagogía es independiente de otras disciplinas como la política.

El otro factor que contribuyó a que la pedagogía encontrara su propio curso, dando pie a lo que hoy conocemos como la tradición alemana, es el proceder hermenéutico de la Bildung, porque implica la comprensión y el entendimiento de lo humano imbricado con su formación.

Por su parte, con Hegel (1770-1831), la Bildung se sitúa en tres dimensiones, la subjetiva, la objetiva y la espiritual, ésta es la conciliación de las anteriores. Pero, en términos generales la Bildung hegeliana o formación cultural es un todo que se puede mirar desde dos ángulos.

a) El cúmulo de saberes, ciencias, expresiones, ethos, moralidad, pero también la organización social, política y económica de un pueblo en específico que lo caracteriza en un momento histórico determinado, y como tal es lo que resulta de la historia de ese pueblo.

b) El tránsito del sujeto que va apropiándose de ese bagaje, formal o informalmente, para cobrar identidad, lo cual no supone necesariamente la aceptación pasiva de ese bagaje, pero sí comprenderse como un sujeto social que incide en ese espacio. Pero, existe un tercer ángulo, que es el espiritual y universal, si bien está presente en los dos, es pleno cuando se concibe como realización y por tanto es consciente y comprensible para el individuo.

En consecuencia, “el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu...” (Hegel, 1993, p. 21) Esto quiere decir que la cultura general, en un primer momento, aparece al individuo singular como algo dado, no propio, sino como “un camino ya trillado y allanado”. La formación del particular es, precisamente, el trabajo que representa para él apropiarse, material, intelectual y espiritualmente, del sustrato cultural, que al ser general es social, corresponde a un pueblo o nación. Este camino formativo no es inmediato, menos de corto plazo, tampoco color de rosa. La formación es trayecto de experiencias claroscuros que requiere paciencia.

Para Hegel la naturaleza humana queda carente si es concebida y realizada como pura biología o si permanece en la simpleza de lo inmediato y positivo. La educación no es solo una mediación para la formación del singular, sino precisamente la que lo arroja a la dimensión espiritual, a la cultura general, que se configura particularmente dentro de una eticidad nacional, dentro de una capa social, política, cultural e histórica.

Gadamer (1999), sobre el tratamiento hegeliano dice:

Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en el lenguaje y las costumbres. (p. 43)

Consideramos que las palabras del hermeneuta son contundentes, la formación es cultural y esto significa que los estratos singular y universal están confluidos, como mencionamos antes.

La educación es el “nacimiento espiritual” (Hegel). El ser humano no es solo desarrollo biológico, no se trata de un simple movimiento evolutivo de la Naturaleza. Al contrario, la formación sólo es posible en un estrato cultural, social, político e histórico y la educación es el medio para que la persona se eleve a la capa espiritual.

Para Hegel la formación cultural *inicia* en el momento en que el individuo humano en su desarrollo particular ha caído en la cuenta de que es un ser autoconsciente. Esta verdad no origina un sentido de igualdad, menos de acompañamiento, la alteridad no es deseada; la “autoconciencia” sólo se desea a sí misma, lo que provoca una batalla entre autoconciencias. El temor a la muerte hará que una de ellas prefiera servir a la otra. Nos encontramos dentro de estudiadísimo conflicto entre “señor” y “siervo”.

El primero es sujeto vencedor que ha ganado el reconocimiento de su ser por el otro, el segundo es el sujeto vencido, que es reconocido sólo como individuo servil. Pero, éste es el que está en relación inmediata con el mundo y lo modifica, en cambio el señor recibe el mundo digerido, no atraviesa la mediación que supone tanto trabajar, como la alienación y la cosificación. Tenemos algo interesante en verdad: el *inicio del saber y la formación* es cuando se experimenta el temor a la muerte, el servir, el trabajar y la cosificación. Es decir, la formación cultural del lado individual conlleva la mediación que supone experimentar el mundo como algo contundente y soberbio; pero, la persona en su subjetividad, al vivir en propia carne que el trabajo es negatividad que, al alterar el mundo ahí, se conduce a un horizonte transformador de las cosas, y así, el sentido no visto en un inicio se encuentra y cobra significado. Esto es formación, formación que no existe sin el otro.

En este orden de ideas, en la formación cultural hegeliana palpita lo siguiente.

La cultura. Es el “espíritu objetivo”, esto significa que es el espacio donde las subjetividades cobran sentido social, ético y político. Es un desarrollo conflictivo y en movimiento permanente a lo largo de la historia, porque es fruto del enfrentamiento entre lo subjetivo y lo objetivo. Porque del primer lado existe actividad que repele y aprehende la cultura construida, de otro lado ésta, no es más que el resultado de aquella tensión. Por eso es que más acertado entender cultura como formación cultural, porque la conformación se da en los dos niveles, el subjetivo y el objetivo, y de modo dialéctico.

Pero, como nuestro interés es comprender cómo sucede la formación cultural del lado subjetivo, entonces, también subyacen:

La finitud. El sujeto es una entidad con límites, fortuita y frágil en todos los niveles (biológico, intelectual, moral, político, histórico) esto lo comprende al momento de saberse Autoconciencia y experimentar el dolor que trae consigo arriesgar su vida en el enfrentamiento con otras autoconciencias y con el mundo.

La experiencia. El sujeto es experiencia, todo su desarrollo interpela su esencia, su certeza y entendimiento del mundo. Sin experiencia no le será posible continuar su desarrollo, es así que el despliegue del sujeto es un padecer constante.

La cosificación. La formación cultural subjetiva implica la alienación frente al mundo, frente a los otros, frente a la cultura objetiva. El camino para enfrentar esa situación es el trabajo, que también aliena, pero la actividad, es a la vez, la concreción tangible de la creatividad y por tanto de la posibilidad de libertad.

Negatividad transformadora. El sujeto que se forma en el mundo transforma estados de ser, enriquece la cultura de su pueblo.

La exposición anterior sobre la constitución de la formación cultural hegeliana, representa dos cosas. Una, en la forma de este texto -el lector disculpe la reiteración, ya que la mostramos desde el primer capítulo (respetando el protocolo de investigación)-, son las líneas teóricas de nuestra exploración. Dos, en el contenido significa cómo en la tradición de la Bildung encontramos una ruta profunda para comprender la formación, específicamente el planteamiento hegeliano es la veta que excavamos.

Pero la exposición anterior es insuficiente, la propuesta hegeliana vasta; la formación cultural posee otras aristas, es indispensable abrirle espacio; lo constatamos cuando ya contábamos con la fuente empírica y advertimos cómo acomodar lo que deliberadamente dejamos en el tintero. Entonces, el siguiente apartado es el resultado de nuestro ejercicio de interpretación del planteamiento

hegeliano, pero teniendo presente el texto empírico -que exponemos en el siguiente capítulo-. Si presentamos ahora esta interpretación, sin respetar el orden cronológico en cómo emergió en la indagación, es por enmarañar lo menos posible nuestra cabeza y nuestras ideas, por colocar lo *teórico* con lo *teórico*.

3.3 LA FORMACIÓN CULTURAL, UNA INTERPRETACIÓN DE LA *BILDUNG* HEGELIANA.

A lo largo del texto ya hemos arribado a lo que G. W. F. Hegel plantea sobre la formación humana, así como la trascendencia de la escuela y los docentes en dicha formación. Ahora, ha llegado el momento de que precisemos su propuesta, nuestra exposición quiere mostrar la Bildung hegeliana en dos vistas. La primera es la vista concreta, que es lo que ocurre en la escuela y en el hacer del maestro. La segunda es la vista abstracta que es lo que subyace en la educación escolarizada. E insistimos, con Hegel no es que una vista se sobreponga a la otra, ambas son capas del mismo suceder, ambas hablan de la formación humana. Con Hegel, la *idea* es, porque se realiza como concepto vivo, como sujeto; es decir, no estamos hablando de formación como una idea abstracta, o como sustancia pasiva. Hegel dice sobre la actividad del pensamiento conceptual “al ser el concepto el sí mismo propio del objeto, sí mismo que se expone en el devenir de este objeto, no es un sujeto en reposo, que sin moverse, soporta los accidentes, sino que es el concepto que se mueve y se recoge dentro de sí sus determinaciones” (Hegel, 1993, p. 41) Si podemos hablar y estudiar la formación es porque es construcción humana y como tal, es realización, es manifestación social e histórica.

Relevancia del autor en la actualidad, justificación pedagógica.

Para resolver la pregunta de por qué recuperar a Hegel que, a primera vista, no construyó una Pedagogía, o Teoría pedagógica, o Teoría educativa; decimos que el eje de su filosofía es lo humano y su obrar, por lo que la formación y la educación del ser humano son piezas no omitidas en su planteamiento. “Al encontrarse implicado el hombre en el centro del sistema hegeliano y, por lo

tanto, en su despliegue y desarrollo, el sistema como tal ya le competiría un carácter <antropológico> y <pedagógico>” (Ginzo, 1998, p.17)

La suspicacia de por qué recurrir al filósofo alemán crece si tenemos presente que no redactó un texto abiertamente sobre Pedagogía; mas, la educación y la escuela siempre fueron parte de sus ocupaciones fundamentales. En lo tangible, como preceptor particular, director del Gymnasium, profesor de la Universidad, las últimas dos actividades llevaron a Hegel a trabajar directamente con jóvenes, por eso, consideramos que su reflexión educativa cobra más relevancia, ya que estamos enfocados en la formación dirigida a adolescentes. También fue funcionario de educación, difusor de su filosofía, por lo tanto creador de la didáctica correspondiente. En lo filosófico, como tópico en sus planteamientos.

Coincidimos con Ginzo (1998) que concluye que es probable que el filósofo no haya formalizado su reflexión sobre temas pedagógicos, no porque no fueran de su interés, sino porque en esos momentos, la Pedagogía, para Hegel, proponía caminos inadecuados. Por ejemplo, Hegel, no coincidía con la propuesta de Rousseau sobre que la educación del niño se diera en la libertad de la Naturaleza. Para el alemán los límites sociales son fundamentales para la educación y formación, que son éticas. También coincidimos con Yuren (1993) - quien recupera a Bloch (1985)- y señala que la educación es un proceso implicado en el proceso espiritual que Hegel explicita en sus obras, entonces, el *tema* educativo sí está presente en la filosofía del alemán.

Hegel reflexionó específicamente sobre asuntos educativos, tales reflexiones fueron compendiadas posterior a su fallecimiento. Se trata de notas de clases, que se convirtieron en la *Propedéutica Filosófica*, y discursos que pronunció como director del Gimnasio de Núremberg, e informes de clase o sobre la enseñanza, que se conocen como *Escritos Pedagógicos*. Sin embargo, a lo largo de su obra existen reflexiones pedagógicas incisivas vertidas en su formulación sobre la Bildung. Este tópico lo encontramos no sólo en textos directamente de temas educativos escolares; también existe en distintos modos y en distinta proporción a lo largo de su obra. Nos dice Gutiérrez (1967) “En la esencia misma

del sistema filosófico de Hegel hay una preocupación pedagógica, un intento de explicar el proceso de formación individual, entendido ya individual como colectivamente. De aquí que aparezca en todas sus obras, más o menos explícitamente el concepto de Bildung” (p. 1)

En específico el texto de la *Fenomenología del Espíritu* es una obra sobre la Bildung⁵ en el sentido de que es la exposición de la formación de la conciencia. En palabras de Hyppolite (1991): “El problema que se plantea en la *Fenomenología* (...) es el problema de la educación del individuo singular que debe formarse necesariamente en el saber tomando conciencia de lo que Hegel llama su substancia” (p. 25)

Asentimos, entonces, que la obra hegeliana sí posee un tratamiento pedagógico trazado, sobremanera, en su abordaje sobre la Bildung o *formación cultural*, como él precisa.

Nos animamos a tener un referente extranjero y con un contexto muy distinto al nuestro, porque creemos que en el fondo los proyectos educativos en cualquier latitud no distan en demasía. La educación gira en torno al despliegue humano, existe un principio antropológico en cada apuesta educativa, subyace la tendencia y la esperanza de que lo humano y su porvenir puede ser cada vez más luminoso de lo que ya es.

Por otro lado, la tradición alemana, al contrario de lo que pudiera pensarse, es más cercana a nuestro territorio de lo que creemos. Desde nuestra lectura de Pontón (2011), la pedagogía alemana es una de las piedras en las que se erige la reflexión pedagógica en México, la cual, ha sido fuente para consolidar un pensamiento pedagógico y proyectos educativos en nuestro país. También podríamos hablar de la noción de “Universidad” en México cuyas influencias las podemos rastrear en la Universidad alemana. Por último, qué diríamos de la concepción de un sistema educativo nacional, si no vemos que las raíces de esa perspectiva política sobre la educación están escritas en idioma alemán.

⁵ Sobre el carácter pedagógico de la *Fenomenología*, Remítase a Vilanou, 2002; Santos, 2000; Gutiérrez 1967; entre otros.

Así pues, no creemos descabellado adoptar el marco de la Bildung hegeliana para abordar la formación en nuestra localidad.

Vigencia de la Bildung.

La Bildung hegeliana pertenece a una tradición alemana; tiene una historia, fueron varios los pensadores que abordaron la formación (y la educación) humana, desde varias aristas, propósitos y conclusiones. Al respecto remítase a la valiosa aportación de Horlacher (2015).

En la Bildung el eje es lo humano, aquello que nos constituye y hace humanos. La Bildung considera y se pregunta si lo humano puede ser cada vez *mejor*. Lo que fluye es la esperanza de que la formación catapulte una humanidad más espiritual, más consciente de sí, más consciente del otro.

Lo anterior motiva a comprender la formación proyectada a jóvenes bachilleres, porque, *naturalmente*, es el momento donde se subraya el individualismo, existe la búsqueda por afianzar el sí mismo; escolarmente, aunque desde una perspectiva óptima, es el periodo donde se identifica la ocupación a desempeñar, la que no sólo permite la subsistencia económica, también nos otorga identidad. En consecuencia, se torna relevante, que la escuela y el maestro intenten dibujar un camino formativo que apuesta porque el joven encuentre su lugar y se dé cuenta de la existencia de los otros.

La Bildung se instala en la creencia de que la actividad humana puede crear un porvenir cada vez más luminoso. Lo aceptamos, sí, tal vez peca de inocencia; más teniendo los ojos abiertos, y los tenemos, a la circunstancia actual, caracterizada por la incertidumbre, la exaltación de la individualidad y la competitividad económica, en vez de lo comunal y la reciprocidad; la noción de la globalización de la educación, la escuela y el maestro; o, la violencia, la inseguridad de los parajes mexicanos. Pero, justo la árida circunstancia, la que señala la vigencia de la Bildung hegeliana, porque traza un horizonte en donde la educación humana sí tiene un sentido, aún en un entorno adverso, tal como es el camino subjetivo de la formación ríspido, trágico.

La Bildung hegeliana puede dialogar con nuestro presente porque la formación cultural tiene imbricado el impulso de un ser autónomo, el desarrollo de una dimensión ética, ciudadana y de la persona, y catapulta un sentido del “nosotros”. Ejes de cualquier proyecto educativo que se precie de buscar un ciudadano atento a sus obligaciones y derechos. No por nada, la pedagoga mexicana Yurén (1995) recuperó a Hegel para crear su propuesta educativa en valores.

Creemos con Hurtado (2014) quien, desde suelo latinoamericano, dice sobre la propuesta de Hegel,

no solo resulta teóricamente válida, sino ante todo prácticamente necesaria para hacer frente a las dificultades individuales y sociales, que como producto de la modernidad y específicamente bajo el concepto de Bildung, sería el fin de toda educación y formación humana, de la autonomía moral e intelectual del individuo o la capacitación para la autodeterminación racional (p.67)

Aunado a lo anterior, el modo en el que Hegel aborda la formación humana sigue teniendo significado en nuestra actualidad, porque deja ver la perspectiva existencial del ser humano. Hay cosas humanas que no cambian, al contrario, subsisten, tienen la cualidad de rebasar los tiempos y los lugares; nos referimos a la vida misma, la experiencia de ella, la inquietud sobre ella, los anversos y los reverses que representa el vivir. Pues bien, estas cosas humanas, de acuerdo al filósofo, se manifiestan en la formación. La formación subjetiva da cuenta de la existencia humana en el trayecto vital de cualquier persona con momentos venturosos y desgraciados. Esto, es otra de nuestras razones, tal vez la principal, por el que el planteamiento hegeliano de la formación es la linterna teórica de nuestra indagación.

En aras de una comprensión más precisa de la Bildung hegeliana, debemos considerar algunas líneas de su autor, como son la *dialéctica* y el *Espíritu*, porque se vinculan con la formación humana.

La dialéctica es el modo en que suceden las cosas, también el modo en que se las comprende, así como el modo en el que están vinculados el mundo y la conciencia humana. Es a partir de la comprensión del mundo como este suceder cobra realidad y consistencia. La forma en que se compenetran la

conciencia y el mundo, tiene un camino que parte de la simple apetencia desbordada, la vida egoísta que desea urgentemente devorarse al mundo, hasta su explicación racional, la vida humana –social, política y espiritual- consciente que es fruto de un suceder histórico. Es lo que va desde la infancia a la madurez, cabe la metáfora.

Aunque los esquemas reducen la riqueza de la dialéctica hegeliana; reestructuramos el esquema típico de los tres momentos o estadios: la afirmación, la negación de la afirmación y la síntesis de afirmación y negación, con los siguientes vocablos para subrayar su sentido existencial. El primer momento es el inmediato y afable, la conciencia está en su sitio, porque el mundo se ajusta a su modo y comprensión. El segundo es el revés, las cosas muestran su oscuridad intrínseca, la conciencia se da cuenta de su finitud y nulidad, porque el fluir del mundo muestra su poder. El tercer momento es la absorción de los anteriores, la conciencia que ha experimentado lo positivo y lo negativo, la alegría y el dolor, encara el mundo y prosigue; es la misma, pero ha nutrido su ser, es consciente de su experiencia. Sin embargo, este *último* eslabón en el que el mundo parece estar dispuesto, nuevamente, para la conciencia, sólo revela que no hay modo de deshacer ningún momento; la conciencia comenzó a tejer su historia y ha despuntado los hilos de lo que prosigue. No hay vuelta a atrás, cada momento supone su revés. Es la infinitud de la dialéctica para Hegel. Es la condena de ser libre (Sartre).

La dialéctica es experiencia de lo real y comprensión de la misma. Al respecto veamos la siguiente cita de Hyppolite (1991):

<Este movimiento dialéctico que la conciencia ejerce en sí misma tanto en su saber, como en su objeto, en cuanto que surge ante ella el *nuevo objeto verdadero*, es propiamente lo que se denomina experiencia> (Hegel) En esta definición, Hegel asimila la experiencia que hace la conciencia dialéctica, pero a la inversa, nos hace comprender cómo la dialéctica, principalmente en la *Fenomenología*, es propiamente una experiencia” (p.15)

Cuando la conciencia, ya sea como individuo, o comunidad, o sociedad, repara en que todos los momentos de su historia son fruto de su obrar, no sólo son en sí, sino, y sobre todo, para sí, deviene sujeto. Sujeto quiere decir

realización de sí, no hay sujeto de inmediato, sino en su construcción y resultado. En otras palabras, la conciencia ha dejado de habitar el mundo como algo dado, como algo abstracto y ajeno, ahora experimenta el mundo como algo concreto, fruto de su obrar, formado por la praxis humana, es decir, espiritual.

El vocablo “Espíritu” es recurrente en el pensamiento alemán y por tanto en la tradición de la Bildung, no es exclusivo de Hegel. Pero, en éste lo entendemos como el sustrato humano que impregna cada rincón de la praxis. Esto significa que estamos hablando no de individuos aislados, sino de individuos sociales. El espíritu, dice el alemán: “esta sustancia absoluta que, en la perfecta libertad y autonomía a su oposición, a saber la unidad de las mismas: yo que es nosotros y nosotros que es yo” (Hegel, 1993 p.108). O, en palabras de Palencia (2014): “El Espíritu somos todos o bien el Espíritu es la totalidad de las autoconciencias pero *relacionadas*”. El espíritu arropa cada capa, cada momento de la praxis humana, por eso Hegel habla de espíritu subjetivo, objetivo y absoluto⁶.

El espíritu es también el resultado de su obra, conlleva su propia formación; por lo tanto, es proceso, es un constante devenir de la vida humana.

En este sentido, como veremos en los siguientes apartados, la formación humana, desde la dimensión subjetiva, es un recorrido que va de lo natural a lo espiritual, de lo subjetivo a lo objetivo, de lo particular a lo universal. Porque, el ser humano como individuo “tiene el doble aspecto de ser individual y universal”, dice Hegel (1984, p. 63), de lo que se trata, es que la persona particular participe de la formación general espiritual y se reconozca en ella. Bajo esta idea, la tarea de la escuela y del profesor, es colaborar en la *espiritualización* del estudiante.

La Bildung es formación cultural.

Hegel se refiere a la Bildung como formación cultural, porque el espíritu es cultura. Formarse significa el recorrido particular que existe cuando cada uno, a

⁶ “Absoluto” no es sinónimo de completo, acabado, finalizado; por lo tanto, no hace referencia a un Espíritu perfecto y cerrado. A decir de Palencia (2014) el Espíritu absoluto hegeliano es *relativo*, “es hasta donde ha llegado; ¿qué puede llegar a más? Sí, sí puede llegar” (p.5)

su propia marcha, conoce y comprende, las etapas espirituales, que se presentan, primero, como algo dado y quieto, porque ya están elaboradas. Por eso, no son realmente significantes, sino hasta que se convierten en fruto de la praxis humana; es decir, luego de que hay un enfrentamiento con ese flujo universal objetivo y positivo, se experimenta la alineación, el temor al *desaparecer* y, entonces, por la vía del trabajo, con su negatividad que transforma estados de ser, se accede a esas etapas, pero ya no como cosas, o dadas, o positivas; sino apropiadas y reconocidas. Es hasta que cada persona, desde su despliegue singular, logra conciliar lo objetivo con su subjetividad que, entonces, se presenta la formación cultural como algo realizado.

Esto no quiere decir que, durante el trayecto formativo, no exista la formación cultural; sólo que, con Hegel, es *verdadero*, hasta que el individuo lo ha convertido en sus propios pasos, lo comprende, puede hablar de ello, es consciente del relato espiritual que él mismo ha escrito.

“También el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado” (Hegel, 1993, p.21)

En otras palabras, concebimos cultura como el todo construido por la especie humana, conformado por elementos materiales e inmateriales. Se trata de las transformaciones generadas por la inteligencia y por el sentimiento humanos, que pueden ser palpables o abstractas. Por ejemplo, el conocimiento de la célula, los valores morales. Así, en términos escolares podemos hablar de una *cultura teórica* cuando nos referimos a la enseñanza y aprendizaje de saberes en forma de lenguaje, y de *cultura práctica* cuando nos referimos a la enseñanza y aprendizaje en saberes a través del esfuerzo físico. Hegel señala:

La *cultura teórica* consiste no sólo en una multiplicidad de representaciones y conocimientos, sino también en la movilidad y rapidez del representar y del tránsito de una representación a otra, en la comprensión de relaciones complejas y universales, etc. Es la cultura del entendimiento y por lo tanto también del lenguaje. La *cultura práctica* que se logra por medio del trabajo consiste en la necesidad que se produce a sí mismo y en el *hábito* de estar *ocupado* (Hegel, 1999, p. 318)

El filósofo, también, en la *Propedéutica* precisa sobre la cultura desdoblada en teórica y práctica; pero parafraseemos a Santos (2000) para explicitarlo: La formación teórica se refiere a la transformación del interior, porque se trata de rebasar lo que somos y sabemos, dirigirse a los conocimientos de interés general. “Este tipo de formación permite al hombre trascenderse, ir más allá de lo que sabe y experimentar directamente” La formación práctica se refiere al cultivo o formación de la naturaleza que somos para volverla nuestra, en la medida que se transformamos por el trabajo el mundo o hacemos mundo. “<<Cuando la he hecho completamente mía, para mí, soy libre en ella>> (Prop.:67) Formación, en este sentido, se relaciona directamente con la idea de educación” (Santos, 2002, p.239, 240)

La formación cultural objetiva en el plano escolar se desdobra como conocimiento teórico, y como conocimiento práctico, no porque se estén separados, sino porque su enseñanza y su aprendizaje tienen una naturaleza diferente; pero ambas inciden la formación cultural subjetiva.

Desde este enfoque, la práctica del profesor radica en motivar al estudiante a que vaya más allá de lo que es, de lo que sabe y vaya identificando lo es capaz de hacer tangiblemente. Esto es una enorme tarea, tal vez la más complicada actualmente, porque se trata de incitar cierto amor al conocimiento, lo cual no es nada sencillo, ya que por experiencia propia decimos que, hoy día, para los jóvenes estudiantes del nivel medio superior el conocimiento por sí mismo no es atractivo, en el sentido de que parece no tener significado para ellos. Pero, si un profesor persigue formar al alumno, seguramente se las ingenia para presentar la cultura teórica de tal manera que vaya teniendo sentido para el estudiante; al tiempo, que al enseñar la cultura práctica, va encauzando sus talentos y le haga ver que puede crear cosas que antes de su intervención no existían.

Para Hegel el ser del ser humano aflora cuando eleva su elemento natural al crearse espiritual. La formación cultural hace brotar una segunda naturaleza en cada persona. En palabras del filósofo: “Así como el primer paraíso fue el paraíso de la naturaleza humana, así éste es el más elevado, el segundo paraíso, el del

espíritu humano que se muestra en su naturalidad, libertad, profundidad y serenidad más bellas” (1998, p. 78)

La cultura es la representación del espíritu humano como sentimiento, arte, ciencia, religión, filosofía, saber, organización política, historia. Y la educación “es cultivo del particular en el seno de su cultura, lo cual implica la apropiación por parte de éste de los conocimientos y valores dados, la acumulación de saberes y experiencias, y la realización de las virtudes de las que es capaz” en palabras de Yuren (1995, p. 55)

Pero atención aquí, con Hegel la formación no es una reproducción de la cultura. Las cosas del espíritu humano no son las mismas en cada etapa, hay diferencia y movimiento. La formación del particular siempre altera lo dado –Más adelante ahondamos, en la sección sobre el trabajo-, incluso la transformación cultural que da la acción de una persona en particular puede poseer dimensiones históricas. El particular puede transgredir lo general. Hegel tiene bien claro este punto, ya sea al recordar la figura del Napoleón revolucionario, ya sea cuando dice: “En la cumbre de todas las acciones, y por tanto también de las históricas mundiales, se hallan subjetividades que realizan lo sustancial... el honor y el reconocimiento de su realización no lo reciben de sus contemporáneos... (sino) en la forma de gloria inmortal” (Hegel, 1999, p.493)

Como podemos ver, la formación cultural subjetiva modifica y transforma la objetiva. Y “quien crea cultura va de lo subjetivo a lo objetivo” (Vilanou, 2002, p. 212) La formación cultural en cualquiera de sus dimensiones está abierta, es siempre posible.

La formación cultural en la educación escolar.

Para Hegel, el ser humano nace dos veces, ya aludimos arriba. Esto quiere decir que el primer nacimiento es el biológico y el natural, donde el primer entorno social es la familia. El segundo nacimiento es el espiritual y ese ocurre en la escuela.

Cabe decir que el planteamiento hegeliano tiene como propósito la conciliación de las capas espirituales, recordemos el latido romántico que hay de fondo. Por eso, inspirados en Ginzo(1988), hacemos notar que en el ser humano recae la actividad mediadora entre la Naturaleza y el Espíritu. Y la educación escolar es la mediación entre el ser natural y el ser espiritual del ser humano o, al menos, esa sería su cometido, desde la perspectiva hegeliana.

“Solo la formación y la educación hace al hombre tal como debe ser. Por eso, Hegel se refiere a la educación como una especie de segundo nacimiento” (Ginzo, 1988, p.34)

Si tuviéramos que señalar el propósito de la formación cultural, sería la libertad del ser humano.

Si llevamos estas palabras a un nivel más específico, estaríamos hablando de que la finalidad es la autonomía de las personas que se desenvuelven en un Estado ético y cultural. Y esto tendría que ser el propósito de la educación escolar, que animándonos a expresarlo en términos coloquiales, sería: proveer a los individuos de conocimientos, saberes, valores, ciencia y tecnología que le permitan reconocerse como lo que es: un sujeto social en compañía de los otros participe del Estado de Derecho, cuya profesión u oficio, le permiten desprenderse del primer entorno social y natural, porque lo que catapulta al entorno social y espiritual, que es el Estado ético.

La escuela colabora en la formación de las personas, porque la educación escolarizada provee de aquello con lo que uno se podrá desenvolver en la dimensión social y política.

Desde esta perspectiva, la labor del profesor es relevante, porque es el responsable directo de que el estudiante vaya más allá de su ser natural. La tarea del maestro es por un lado, mostrar el mundo, que es cultural, social, político, histórico, y por otro, incentivar que el estudiante, encuentre los medios para reconocerse en ese mundo cultural, se inserte en él, haciéndolo propio, lo que significa que entiende y comprende que el curso del mundo puede

transformarse y que eso repercute en los demás. Es decir, se despertó un sentido de responsabilidad hacia los otros. Si un profesor consigue lo anterior, entonces, logró que el alumno, efectivamente, haya logrado un actuar espiritual o humano.

En consecuencia, la tarea del maestro no es nada sencilla y, por supuesto, hay que considerar el asunto de la voluntad. Lo que nos llevaría a otra discusión. Para no desviarnos, sólo mencionamos que, si no hay voluntad, ni del profesor, ni del estudiante por mirar la mirada de los otros, en cualquier entorno; pero, que arranca en el escolar; lo más probable es que no sean mirados. Entonces, desde Hegel, se trata de una vida empobrecida, porque la vida espiritual sólo ocurre en la esfera del reconocimiento social. La formación humana exige perderse y encontrarse con y en los demás.

Sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Las reflexiones de Hegel sobre lo que ocurre en el aula escolar no son menores, aunque enfatiza sobre la enseñanza de la filosofía en el Gymnasium y en la Universidad. Sin embargo, en sus *Textos Pedagógicos* señala algunos elementos que tienen que ver con el aprendizaje y la enseñanza, acciones realizadas por el estudiante y por el profesor.

Si la formación cultural equivale al trayecto vital de la persona, entonces la formación es más bien aprehendizaje. Pero, la escuela demarca lo que quiere enseñar y lo que pretende que el alumno aprehenda. En este sentido la formación cultural espiritual objetiva se traslada a la escuela curricularmente como cultura teórica y como cultura práctica.

La cultura, teórica y práctica, se vuelve contenido curricular de la educación escolarizada. Hegel da un listado de los *objetos* que se enseñaron en el Gymnasium, pero destaca la importancia de la gramática; porque, los signos son la primera formación que nos permite ser consciente de nuestra propia capacidad racional, parafraseando al filósofo. También la lengua madre, porque “no puede considerarse formado a un pueblo que no puede expresar en su lengua todos los tesoros de la ciencia y moverse libremente en ellas con cualquier contenido”

(Hegel, 1998, p. 75) Así como, la enseñanza de los *clásicos*. Esto nos lleva a decir, que en los maestros responsables de estas asignaturas –gramática, lengua, *clásicos*- cae un peso relevante en la educación y formación de los alumnos, no es que el resto de los maestros de otros saberes no lo tengan, sino que Hegel muestra su tendencia a una educación con enfoque humanístico, al menos en la educación media. Ya que al nivel superior corresponde la escolarización de la profesión con un enfoque científico.

Ahora, el acto educativo, donde acontecen el enseñar y el aprehender del objeto cultural que se trate, no sucede mecánicamente.

Por un lado, el aprehendizaje no es un camino color de rosa, aprehender el mundo significa enfrentarse a lo desconocido, es una experiencia donde el suelo que pisamos no es propio, estamos ante algo ajeno, la cultura nos impone; por eso, el filósofo dice: “la alineación que es condición de la formación teórica, esta no exige ese dolor moral ni el dolor del corazón sino el dolor y el esfuerzo más suave de la representación consistente en tener que ocuparse de algo no inmediato, algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento” (Hegel, 1998, p. 81)

En consecuencia, la formación en esa cultura no es amena; el que aprehende atraviesa la cosificación de su ser, lo hemos mencionado en otras partes, porque en este caso el entendimiento trabaja sobre los saberes culturales acontecidos históricamente, parecen no tener vida. Para la actualidad del acto educativo son sólo representaciones de lo sucedido e ir a ellos requiere un trabajo más intelectual que vívido, porque es un trabajo mediado, no se aprehende de una vez y de golpe.

Por otra parte, de lo que se trata es de que el aprehendiente se apropie y resignifique la cultura.

Hegel afirma: “Pero, si el aprender se limitara a una actividad meramente receptiva, el resultado no sería mucho mejor si escribiéramos frases en el agua; pues no el recibir, sino la autoactividad comprensiva y la capacidad de utilizarla

de nuevo es lo que convierte primeramente un conocimiento en propiedad nuestra” (1998, p. 91)

Aunque el filósofo no desarrolla con amplitud la actividad del profesor en sus textos, la cita anterior sí nos permite ver la valía del docente, más del que está en el nivel medio, que es la realidad a la que está haciendo referencia el autor. La enseñanza, la acción del maestro, está en que la fría representación de un saber cultural, se convierta en conocimiento construido por el alumno.

El cometido de la práctica educativa del maestro radica en que el joven pueda resignificar el mundo o, al menos, el pedazo de mundo que el profesor muestra; provocar la capacidad de comprensión y actividad de y hacia el mundo para que el joven identifique lo que puede y quiere ser; en este sentido, se trata, también, de despertar al joven de su ensimismamiento individual.

De nuevo, la labor del docente no es simple, ni sencilla, porque se trata de que la cultura humana, como ese todo construido, por no ser nuestra obra, no tiene sentido, no nos reconocemos en ella; en algún momento podamos nombrarla desde nuestro sí mismo. El propósito del maestro es que el estudiante pueda darle sentido al mundo que lo circunda y lo vuelva perteneciente. Porque, sólo en lo que hacemos, en lo construimos, damos sentido, nos reconocemos. Sólo así la cultura y el mundo dejan de ser un terreno árido, se trastocan en tierra fértil que reverdece con la praxis humana, ya sea en lo individual o en lo colectivo.

Si la escuela y sus actores contribuyen a la formación de las personas, lo es porque la enseñanza se perfila en función del sentido que le otorga el que aprehende al objeto cultural. El punto es que la cultura que en un primer momento nos impone, cobre significado para nosotros.

Pero, nos apropiamos de la cultura o construimos conocimiento no sólo por el *obrar intelectual*, también por el *obrar práctico*. El filósofo nos dice: “la ciencia, las habilidades que se adquieren, sólo alcanza su fin esencial en su aplicación fuera de la escuela (...) Los trabajos de la escuela no tienen su fin completo en

sí mismos; sino que sólo poseen el fundamento de la posibilidad de la otra obra, la de la esencial (la espiritual)” (1998, p.108)

Con estas palabras Hegel nos está diciendo que la escuela también enseña cuestiones prácticas. Este asunto atañe a las actividades que son tangibles a primera vista, porque no quiere decir que el ejercicio intelectual no sea concreto, sólo que el hacer con las manos es palpable de inmediato, a simple vista. Ahora, todo lo aprehendido cobrará mayor sentido cuando el estudiante las realice fuera de la esfera escolar, es decir en la esfera pública.

Si lo anterior es nuestra guía para observar lo que aporta el bachillerato en nuestra actualidad y contexto, decimos que se trata de las habilidades técnicas y tecnológicas que caracterizan a la educación media históricamente, como revisamos en el capítulo segundo. Si bien dichas habilidades están dirigidas, actualmente, para que el joven se inserte al mercado laboral y acorde a las necesidades de la globalización, en parte corresponde a lo que Hegel propone. Esto es, que las ciencias y las habilidades aprehendidas en la escuela tienen mayor significado para el estudiante, cuando las pone en práctica, ya no como requisito escolar, sino cuando dispone de ellas en el ámbito social, justo, donde sólo se tiene a sí mismo. En consecuencia, poner en marcha lo aprehendido por uno mismo, quiere decir que hay más probabilidad de esgrimir las exigencias sociales.

El mundo social, como hemos dicho antes, es el lugar donde la formación humana se robustece, porque es ahí donde acontece libremente, pero la libertad humana no existe en el caprichoso deseo individualista, sino en la construcción común, el Estado ético.

En el vaivén que significa el enseñar y el aprehender, la disciplina se presenta como recurso de la enseñanza e intención escolar, y como moral. La disciplina cobra un lugar relevante en el entorno escolar, porque representa la normatividad de la escuela que es Institución pública; pero, con mayor peso, porque es la que propicia que la persona o sujeto individual se impregne de la eticidad que caracteriza a su pueblo o nación.

La disciplina.

De una parte, la disciplina se refiere a la contención de los impulsos, las apetencias, la arbitrariedad propia del actuar caprichoso individualista. En la escuela, el niño o el joven se percata de que hay otros que también quieren actuar impulsivamente; la normatividad de la institución escolar limita el capricho. La disciplina, con este primer sentido, en la escuela no tiene como propósito reprimir la singularidad del individuo, en contraste, lo que pesa es lo común, el lugar objetivo donde coexisten las individualidades.

La línea entre limitar el capricho y propiciar la personalidad singular es tenue. Hegel, lo admite cuando dice: "... la obediencia que es necesaria para la consecución de la finalidad del estudio. (Pero) En la sociabilidad de la vida estudiantil, (...), lo que menos encaja es un tono no libre; una sociedad de gentes dedicada al estudio no puede ser considerada como criados..." (Hegel, 1998, p.107).

Esto se refiere a que la escuela es donde se guarda el orden en pos del propósito educativo, pero al mismo tiempo donde se impulsa lo que distingue a cada uno, no se subestiman los talentos y capacidades de los alumnos.

Así, la disciplina es parte de la enseñanza del maestro, ya que es la persona que más tiempo pasa con el estudiante en la escuela. El profesor está atento a que el cometido educativo y común no se pierda, al tiempo que motiva y catapulta las destrezas particulares del joven.

De otra parte, la disciplina se refiere a la forma en que se aprende y aprehenden la moral social y nacional. En un segundo sentido, la disciplina es el medio para que el estudiante pueda desenvolverse bajo sus propios fines en un entorno social.

La disciplina, como represión de los impulsos u observancia de las reglas de conducta, no es tarea, ni deber de la escuela. Lo que le ocupa a la escuela es la formación ética de las personas. En palabras del filósofo:

“Yo distingo aquí disciplina de las costumbres y la formación de las mismas. La disciplina no puede ser la meta de un Instituto de enseñanza, sino tan solo de la formación de las costumbres (...) Un Instituto de enseñanza no ha de producir primeramente esta disciplina, sino que tiene que presuponerla” (Hegel, 1998, p. 93)

La disciplina a la que se refiere el alemán es la que tiene que ver con el comportamiento social de la persona, lo que podemos entender como los modales de convivencia y corresponde a la familia. La escuela contribuye, pero no es su objetivo. Desde esta perspectiva, la educación familiar tiene que ver con la enseñanza de las actitudes y el comportamiento moral que nos permite conducirnos hacia los otros. Cuando un niño o un joven ingresan a la institución escolar ya tiene ciertas bases sociales que le permiten coexistir con los demás.

Podemos ejemplificar lo anterior en el joven bachiller. En la institución educativa, como profesores notamos que su comportamiento viene cargado de actitudes y moral familiar, aunado al momento de crecimiento en el que está, lo que ocurre es que el comportamiento que adopta en la escuela choca con la normatividad de ésta y la moral del profesor. De este modo, el profesor de educación media tiene que sortear la impulsividad del alumno en lo personal y en lo formal escolar, aquí la idea es propiciar el *orden*, no sumisión, que favorece a todos los alumnos.

En cambio, a la escuela le corresponde estimular la disciplina que tiene que ver con el estrato social político y cultural. No es deber de la escuela, ni del maestro la enseñanza de modales, sino de lo moral objetivo, aquello que propicia la autorrealización en la esfera social. En palabras de Ginzo (1988): “La obediencia y la disciplina a la que han de someterse los niños no son desde luego un fin, pero sí un medio imprescindible para llegar a convertirse en personas libres” (p.36) Por eso, la escuela tiene entre sus propósitos ayudar a la formación de la persona como integrante de un Estado.

Bajo esta óptica, el profesor tiene la ardua tarea de mantener un equilibrio, entre reprimir y permitirlo todo. Se requiere del maestro una fina tesitura para

promover lo particular del alumno, al tiempo que inserta en éste un sentido de lo común y lo social, donde el arbitrio desmedido ya no cabe. Aunque Hegel no amplía mucho sobre la actividad específica del maestro, sí resolvemos que, desde lo que él propone, la escuela y sus actores están circunscritos a la esfera social y política. Entonces, toca al maestro tender el puente de lo singular a lo plural, donde la disciplina es parte de la didáctica.

Que una persona vaya a la escuela tiene sentido cuando advertimos que la educación escolar acerca formalmente y con disciplina la cultura, teórica y práctica, a las personas, como hemos visto; porque, de lo que se trata es que lo escolar apuntale la formación del singular. Sin embargo, el propósito de la escuela se resuelve, también, cuando ayuda a que el joven discierna cuál es la actividad a la que quiere entregarse, nos referimos a la profesión, la ocupación que será parte de su identidad.

La ocupación (profesión) y el trabajo.

Cuando Hegel repara en lo que la escuela aporta de un modo tangible, concluye que es la profesión. Aquí la reflexión del filósofo se centra en lo que obtiene un egresado del Gymnasium que, entre otras cosas, es el discernimiento de la profesión que lo distinguirá en la sociedad y en el Estado al que pertenece.

Aunque el filósofo se refiere a escolarización superior, la universitaria del joven; porque “en la universidad comienza la ulterior separación, la determinación más precisa con vistas a la profesión particular” (Hegel, 1998, p. 121) El nivel medio tiene su importancia en la definición de dicha profesión, porque en este nivel es donde el estudiante identifica la profesión o la ciencia, en el sentido del saber, que quiere profundizar. Si bien la distancia es enorme entre el conglomerado educativo del contexto hegeliano y el nuestro, podemos notar que el resultado de la educación media no ha cambiado del todo. Actualmente, uno de los propósitos de la educación media es que el egresado pueda ingresar al nivel superior.

En todo caso; aunque la brecha es enorme, entre el autor y nosotros, en cuanto al referente directo de institución escolar; lo cierto es que el planteamiento

de Hegel sobre la educación de la profesión; al desplazarla al otro objetivo de nuestra EMS, que es que el joven aprenda un saber a nivel técnico o tecnológico y eso le permita ingresar a la esfera económicamente activa; tiene sentido. Porque, finalmente, se trata de la profesión técnica u oficio que, probablemente el estudiante hará efectivo fuera de la escuela, ya sea porque sí se convirtió en el medio de subsistencia económica; o, porque en algún momento de la vida hecha mano de esas habilidades.

A primera vista, la profesión puede resultarnos algo contingente, superfluo, frívolo; pero, con Hegel la profesión toma una gran consistencia por varias razones.

De una parte, es el modo en que ganamos identidad al reconocernos en el ejercicio que desempeñamos. Más allá de las circunstancias materiales que hayan generado tener tal ocupación; lo relevante es que la persona se reconozca en lo que se desempeña laboralmente, así encuentra satisfacción. Para el alemán, la ocupación u oficio, es a lo que estamos entregados, es nuestra obra y su ejercicio es un deber propio. En sus palabras: “Si el ser humano *ha de llegar a ser algo, debe saber limitarse*, convertir su profesión completamente en su cosa” (Hegel, 1984, p.67)

De otra parte, es un elemento objetivo que distingue al sujeto, frente y entre los otros. Ya que en la capa social no ocurre el *reconocimiento de ser*, de unos hacia los otros, de una manera automática, por decirlo de algún modo, como sí ocurre en la familia por el vínculo afectivo, el sujeto demuestra su valía en la esfera social, precisamente, a través de su ocupación.

Recordemos el peso y el significado que tiene el conflicto del reconocimiento de las autoconciencias, no se trata de algo tangencial, efímero y que se supera de una vez y para siempre. El reconocimiento de uno por el otro y del otro por el uno, es una experiencia existencial, dolorosa, vital, en el que alguno se impondrá sobre el otro; por eso, es contundencia de nuestra finitud. Esto, es en realidad lo que subyace cada vez que hay un encuentro con el otro.

Entonces, la ocupación es lo que nos representa ante los otros, es el modo en que ganamos un lugar en la fría esfera de la objetividad. Si ya desde la escuela infantil el niño experimenta que su ser no está cobijado por los vínculos familiares, sino que su ser es reconocido por sus méritos; así en lo social, el sujeto se presenta a los otros respaldándose en lo que sabe hacer.

Y es que la profesión, u oficio, u ocupación, en el fondo es una representación del trabajo humano.

El trabajo para Hegel es la expresión de que el ser humano transforma el mundo, es la negatividad que altera lo positivo o lo dado. Y, por si fuera poco, el trabajo es el medio en que cada persona supera su ser alienado ante al otro.

Para nuestro autor, el trabajo, es precisamente el arranque de la formación cultural, en el sentido de que es la ocasión en que el individuo efectivamente ejecuta un obrar concreto. Si recordamos el duelo de autoconciencias, puesto en las figuras de “señor y siervo”, que adelantamos al final del apartado 3.2.3; tenemos que, el trabajo es justo la manera en que el siervo supera: el duelo de autoconciencias, su ser servil, su sí mismo enajenado y la subordinación a la “existencia natural”; porque, el que trabaja a diferencia del “señor” es el que efectivamente transforma materialmente el mundo, por lo tanto, también transforma su naturaleza, la vuelve humana.

El sujeto libre sólo es aquél que atraviesa la experiencia de la enajenación; es decir, experimentar en carne y hueso estar al servicio del otro o del mundo. Porque, “el trabajo,..., es apetencia reprimida, desaparición contenida, el trabajo (es) formativo”, afirma Hegel (1993, p.120) Con esta cita, nos está señalando que el trabajo pone en una especie de pausa el impulso desbordado, la arrogancia humana de querer comer al mundo y al otro de golpe, y no se trata de eso. El trabajo nos encara a nosotros mismos, nos exige contención, porque la *cosa creada* muestra nuestro hacer en forma de objeto quieto. “Así el objeto permanece y refleja a la conciencia” (Santos, 2000, p.239). La obra fruto del trabajo nos media. Lo que está en juego con el trabajo es, de una vista: la recuperación de uno mismo; curar la escisión de saberse enajenado; o, haber

perdido frente al otro, o frente al mundo. De otra vista, es lo que permite rebasar el curso natural de nuestra formación porque, al ser obra y acción de cada uno, la formación se torna curso humano.

El trabajo, que es lo que nos lleva a experimentar cómo el mundo se vuelve otro al modificarlo con nuestras propias manos o cuerpo, nos forma. Como fuerza negativa, es un medio para ganar, por uno mismo, independencia, autonomía, realizar la libertad, por eso es parte de la formación cultural. O, en palabras de Gutiérrez (1967) “Pero, aun así el trabajo es una acción humanizante, formadora; *el trabajo forma*” (p.29)

La experiencia del trabajo es la actividad humana que da *inicio* a la formación efectivamente. Recordemos, con Hegel, no se trata sólo de pensar el mundo, sino de vivirlo. Sólo la experiencia en carne y hueso de las cosas es lo que va trazando en concreto cómo ha sido nuestra formación.

También el trabajo es -dice Hegel- “La mediación que prepara y obtiene para las necesidades *particularizadas* medios adecuados igualmente particularizados es el trabajo. (...) El sudor y el trabajo humanos le dan al hombre los medios para la satisfacción de sus necesidades” (Hegel, 1999, p.317)

En esta cita, el filósofo, se concentra en los resultados tangibles que trae el trabajo humano. Las cosas son objetivación del trabajo humano. Es decir, por el trabajo existen los objetos que permiten la subsistencia humana.

A partir de todo lo anterior, que la escuela contribuya a que las personas definan su ocupación y motive el trabajo, no es cosa menor. Al contrario, se trata de contribuir en que el estudiante, por sí mismo, defina lo que *quiere ser* tangiblemente. De lo que se trata es que el trayecto formativo del sujeto quede robustecido en pos de su independencia. Si la escuela y el profesor forman, entonces, lo que se impulsa es que el estudiante encuentre su propio camino.

Pero, los caminos particulares se encuentran, se entrecruzan en la esfera social; de ahí que la ocupación y la labor que nos distinguen en el mundo objetivo

es la forma en que colaboramos con éste. La ocupación, o profesión, u oficio, o artesanía de cada uno es “una *parte de la obra humana toda*. Cuando el ser humano tiene una ocupación o profesión, forma parte de y colabora con lo universal”, nos dice Hegel (1984, p. 67). Esto es, la capa social, política e histórica es resultado de la construcción de todos, es lo que nos ocupa a todos.

Con Hegel, la escuela toma un lugar preponderante en la escena social de una Nación. Se trata de una institución social que tiene una finalidad social.

Del lado subjetivo, la escuela es el puente social para los individuos, porque ya no se trata de un ambiente familiar, donde el reconocimiento está dado por lazos afectivos; en la escuela, el individuo gana el reconocimiento en la medida de sus méritos, del mismo modo que él lo hace con los otros.

Pero, del lado objetivo, la escuela es el eslabón que teje la vida subjetiva con la vida política y social. Por eso, el propósito de la escuela también se resuelve cuando atiende la eticidad que constituye la esfera social. La escuela y el profesor forman, no sólo porque ayudan al estudiante a encontrar su ocupación, también cuando le muestran que la capa social posee elementos intangibles, a primera vista, pero que son parte de la identidad nacional y particular. Se trata de la eticidad que conforma el Estado que nos contextualiza.

La escuela provee de una dimensión ética.

La eticidad es un tópico que Hegel fue desarrollando a lo largo de su obra, merece un análisis profundo por todo lo que implica; sin embargo, para nuestros fines nos limitamos a recuperar el matiz social y cívico que hay en ella.

Hegel dice: “La eticidad, ligada con la generación natural de los hijos [...] se realiza en el segundo nacimiento de los hijos, en el nacimiento espiritual; esto es en la educación de estos para <transformarse en> personas autónomas” (Hegel, 1990, p. 265)

La eticidad es el ser concreto del espíritu de un pueblo⁷, es donde se muestran realizadas la libertad, la moral y la cultura de una sociedad en la Historia, lo que significa que estamos hablando del obrar general. Las personas vivencian la eticidad a tal grado que la aprenden y aprehenden desde el seno familiar y a lo largo de toda su vida, inconsciente o conscientemente. Aunque para Hegel sólo se está formado cuando hay consciencia del camino recorrido, por eso la riqueza de la parte subjetiva de la formación.

Detrás de lo anterior suceden dos cosas, la formación de la cultura en general y la formación de la persona en singular; es decir, el despliegue del espíritu universal y el despliegue del sujeto específico. La eticidad es ese vértice donde, a nuestros ojos analíticos, confluyen. El punto es que para que la persona haga suyo ese elemento universal tiene que conocer la eticidad que lo impregna, al inicio como es algo dado, es extraño; pero, lo deseable –la esperanza hegeliana– es que el sujeto en cuanto praxis –capacidad de voluntad práctica e intelectual– en alguno momento, se reconozca en esa cultura y, no sólo, distinga que es capaz de recrearla.

La educación en general está ligada a la sobrevivencia y regeneración de la eticidad, pero la educación escolarizada, al saberse como Institución de un Estado de Derecho y por tanto ético, tiene claro su objetivo, entre otras cosas, coadyuvar a que las personas se tornen sujetos cívicos.

El Estado ético a través de la escuela es responsable de la educación ética de sus integrantes, al tiempo que él mismo se está formando. Nos dice Yurén (1995) al respecto de lo que plantea el alemán: “Es el pueblo como Estado y no el pueblo como masa a quien le compete la eticidad y, por ende, la perfectibilidad, pues es la nación la que se forma como sujeto, la que se educa, porque decir *perfectibilidad* es decir *educabilidad*, capacidad de formarse” (Yurén, 1995, p.52)

La formación cultural es formación ética y la escuela toma de nuevo un papel preponderante. En palabras del alemán “hemos de pensar que sólo el hombre

⁷ Hegel se refiere a *pueblo* como Estado de derecho.

formado en general puede ser también un hombre formado éticamente. Pero la escuela posee también su relación inmediata con la formación de un carácter ético” (Hegel, 1998, p. 94)

No debía sorprender el peso que toma la escuela, al ser una Institución estatal y ser la “esfera” que eleva al individuo al terreno objetivo que está impregnado del *ethos* del pueblo en particular. La escuela “es también un *estado ético* especial en el que se instala el hombre y el que es formado prácticamente mediante la habituación de circunstancias reales” (Hegel, 1998, p. 105)

En la escuela el niño comienza a tener un sentido del deber, gracias a que sus acciones ya no son a merced de su arbitrio, más bien tienen una finalidad. La escuela es esa segunda comunidad donde a través de ella el niño “aprende a tener en cuenta los demás, adquirir confianza en otros hombres que en principio le eran extraños y a tener confianza en sí mismo en relación con ellos, e inicia allí la formación y práctica de las virtudes sociales” (Hegel, 1998, p. 106)

Por un lado “la Bildung es tarea de los individuos en tanto que personas privadas, en tanto que ciudadanos de un estado” (Heller, 1996, p. 106). Por otro lado, lo que la escuela quiere es colaborar en la formación de ciudadanos orgullosos del pueblo ético al que pertenecen, porque la idea es que la persona se cada vez mejor para sí misma y, recordemos, que ese *para sí* está mediado por la formación singular y por los otros. Nunca la formación de uno es sin los otros. El alemán tiene bien claro el elemento colectivo y social de la formación, no por nada señala que el acaecimiento del Espíritu en el camino de la conciencia individual ocurre, luego de experimentar el conflicto que representa el reconocimiento de su ser y entonces, entonces cierta de su yo, se dibuja el: “yo que es nosotros y nosotros que es yo” (Hegel, 1993, p.109)

La dimensión ética de la formación contemplada por la educación escolar, representa el interés del filósofo por reiterarnos que más que un *soy*, existe un *somos*.

Si bien el filósofo alemán nos dice que la esfera social es fría, distante, entre otras cosas, porque el reconocimiento mutuo no es inmediato; a la par, nos señala que la esfera social es obra colectiva y social, por lo tanto, flotan en ella realizaciones comunes como pueden ser los valores, las costumbres, los hábitos, la organización social, la historia nacional. Se trata de los logros y fracasos del *pueblo* al que pertenecemos. Entonces, la eticidad nos arropa, nos vincula unos a otros. Todo esto, que es formación cultural objetiva, es mostrado en la escuela. Y si el maestro forma, es porque tiene la intención de abrir o crecer el sentimiento de pertenencia en el estudiante con la obra común, para que éste note que existe una capa ética, social, histórica que lo conforma como individuo y como ciudadano, por eso, él, con autonomía, contribuye y participa de la misma.

La autonomía.

La educación escolar provee en un sentido tangible, la ocupación, en un sentido intangible, lo ético; ambos puntos enriquecen el ser de la persona, colaboran en su formación. Pero, la formación cultural de la que habla Hegel quiere que la catapulta espiritual –ir más allá del curso natural para construir curso humano– que representa la escuela, no quede circunscrita al espacio escolar; al contrario, la formación cultural es efectivamente en la medida en que la formación persiste, en la medida en que cada uno se hace cargo de su propia formación.

En consecuencia, la formación cultural con Hegel ¿tiene un propósito?, lo tiene y no se desvincula de la tradición de la Bildung, que es la formación del espíritu humano. El germen y el fruto de la Bildung es lo humano que en tanto género puede ser cada vez luminoso.

Ahora, si tenemos presente que la filosofía hegeliana es una apuesta por la reconciliación de las partes, o en palabras de Palmier (1993) Es “la reconciliación, el fin último de todo el sistema hegeliano” (p.30). Es decir, el alemán planteó el encuentro de lo finito y lo infinito, el uno y los otros, lo subjetivo y lo objetivo, lo particular y lo general. Entonces, cuadra su preocupación de que el singular alcance lo universal. Y la educación escolar colabora en ello.

En el sujeto que está en formación y que está siendo educado escolarmente, confluyen dos elementos. Por un lado, la formación en sí del sujeto en particular y el propósito escolar.

La escuela como institución estatal tiene como objetivo general la formación del ciudadano de un Estado ético, pero, eso va de la mano con el propósito de colaborar con la autonomía de la persona. El alemán repara en cómo los centros escolares de su contexto coadyuvan en la autonomía y señala que han ido perdiendo peso, lo mismo que la esfera familiar; de ahí la emergencia de que la escuela sea también un espacio para la educación ética, como ya vimos.

La autonomía al ser un ángulo de la formación se va ganando con el tiempo. En parte tiene que ver con el camino concreto del sujeto y en parte con la contribución de la escuela. El punto está en que, para Hegel, la autonomía de las personas sí es un objetivo de la escuela.

La pregunta que llega es ¿cuál es el propósito de la formación cultural subjetiva?, ¿cómo participa la escuela en ese propósito? La respuesta es la libertad de la persona; pero, así dicho resulta algo sumamente general, se torna concreta cuando la escuela estimula el sentido de ciudadanía, pero el propósito de la educación escolar es la autonomía de los sujetos.

Conectando lo anterior con el nivel medio, tenemos que la valía del bachillerato radica en que; por un lado, al proporcionar una visión general de los campos del saber, o, en otras palabras, se presenta la cultura como saber en campos de conocimiento; por otro lado, al ser la mediación entre la infancia y la vida adulta; reduce la distancia entre lo subjetivo, el interés individual, y lo objetivo, el interés público: la vida política. En consecuencia, la escuela y sus actores, entre ellos, el profesor, son agentes fundamentales para estimular la autonomía de las persona. Si el profesor crea un camino formativo para el estudiante, entonces su práctica coadyuva para que el alumno crezca sus facultades y en algún momento, pueda hacerse cargo de sí, por sí y para sí.

Un sujeto autónomo se vale por sí mismo en todo sentido, en lo espiritual y en lo material, se trata una persona que puede subsistir por sí misma, vale por sí misma, puede formarse por sí misma; pero, es moral y ética. Esto significa que comparte un espacio con otras personas que también valen por sí mismas. El espacio de encuentro entre sujetos autónomos es el Estado.

Desde esta perspectiva, lo que la escuela quiere es contribuir en la formación de sujetos autónomos que coexisten en un Estado. En el fondo, se trata de la tenue membrana que existe entre fomentar la libertad subjetiva y la libertad de todos.

En este tenor, la formación cultural que se da en la escuela no quiere determinar el camino de los estudiantes, sino estimular que cada uno encuentre el suyo a sabiendas que los demás también lo están haciendo.

“La escuela *posee una relación con el mundo real*, y su cometido es preparar a la juventud para el mismo. (...) Los individuos sólo tienen valor en la medida en que se adecuan y se comportan conforme a ese universal, el cual no se preocupa de sus fines, de sus opiniones y mentalidades particulares” (Hegel, 1998, p. 108)

La cita pasada nos queda esclarecida con las siguientes palabras: “La *Bildung* hegeliana implica una transformación para que la voluntad humana abandone el estadio natural para alcanzar el mundo universal del espíritu donde se concitan todas las creaciones supra-individuales”, dichas por Vilanou (2002, p. 209)

Consideramos que la autonomía -hacerse cargo de sí responsablemente, por lo tanto, reconocer al otro y lo que realizamos juntos- da respuesta a por qué la formación puede trasladarse al terreno de la educación escolar y cómo la autonomía es ese vértice en el que se articulan: la cultura objetiva en forma de contenido curricular; el papel del maestro y del estudiante, en las actividades del enseñar y el aprehender; la relevancia de la disciplina como recurso didáctico y

como finalidad moral; las contribuciones escolares espirituales, con la ocupación y con lo ético.

La autonomía de las personas es el propósito escolar en el que subyace el propósito de la formación, la libertad humana –que es obra social e histórica-, bajo la esperanza de que cada ocasión representa la *mejor oportunidad* de realizarla. Esta afirmación nos conduce a repensar que la formación subjetiva posee un matiz existencial, ya que estamos hablando de lo que ocurre a cada uno en su travesía formativa. Es decir, que cada persona experimenta singularmente la formación objetiva y su formación subjetiva.

La tragedia de la formación.

Desde el planteamiento del problema que presentamos al inicio de este texto, señalamos que la formación cultural es un camino tropezado, espinoso, trágico. Lo es en lo general y en lo particular.

La dimensión general, que es la objetiva, donde se muestra el Espíritu como obra de la praxis humana, devino de una sucesión de configuraciones, en una trayectoria dialéctica. Al respecto, las palabras de Gutiérrez (1967) esclarecen. “La dialéctica formativa es vista aún más como tensión entre lo ideal y lo real, lo interior y la exterior, el sujeto y el objeto. Es una constante lucha y oposición de contrarios” (p.27)

Que en un momento específico de la Historia podamos racionalizar, comprender, estudiar, disfrutar de la cultura humana, obedece a que hay una formación cultural que la precede. Ese suceder humano se dio en el tiempo, no existe por generación espontánea, sino pacientemente fue adquiriendo esa formación cultural.

Empero, la dimensión subjetiva de la formación cultural es nuestra ruta para discursar sobre ella, porque a través de dicha dimensión se nos presentó más liviano comprenderla, así como su tragedia.

La formación humana con Hegel va acompañada de la desdicha, sencillamente porque el vivir conlleva su falta. Por ejemplo, desde el mismo autor, pero en su formulación abstracta sobre la vida, señala que el viviente individual es la escisión de la vida natural y general, la separación de la vida toda denota la fragilidad y limitaciones del particular. Pero, la vida humana, como hemos dicho, no es sólo naturaleza, es espíritu. La vía espiritual es el modo en que el viviente individual supera su ser separado, y aunque la escisión permanece, la finitud se convierte en el impulso para formar lo humano. Desde este terreno, se precia la tragedia de la vida individual en formación.

La principal fractura, tal vez, pero teniendo presente el eco romántico de nuestro filósofo, es la irreductible verdad de que el ser humano es un ser finito. El “Señor” con mayúsculas es la muerte –dice Hegel en la *Fenomenología*-, ante la cual siempre quedamos configurados como “siervos”. Ante el hecho de la mortalidad, hay que sobreponerse diariamente.

El sujeto individual o persona está coartada desde siempre por todo lo que lo circunda. Ese todo está conformado por la presencia de las otras vidas, por la organización social y política, por una formación cultural. Estos elementos, aunque son resultado de la praxis humana, para el particular son cosas hechas y que norman su ser libre individual; por eso, las repele, las niega, no tienen sentido para él. La tragedia de la formación radica en que es un camino individual, cada uno se va formando; pero, sucede en un entorno plural. En consecuencia, el solipsismo tampoco es la salida.

La libertad es el eje de la formación humana, en ella se pone la vida; la vida concreta del espíritu de un pueblo define a sus integrantes, los sujetos que la respiran. En este sentido, se podría decir que la libertad particular no existe.

Entonces, por lo menos existen dos grandes fracturas que suceden en la formación subjetiva, la finitud y la libertad.

El filósofo señala que la autoconciencia o sujeto ante la cruda verdad de su mortalidad y de su ser escindido, recurre a varias alternativas. Bien puede

adoptar una actitud estoica, pero aquí el alivio es a nivel de pensamiento y por lo tanto, no es concreto. Bien puede adoptar una actitud escéptica, pero al desestimar el mundo, también se desestima lo propio. Bien puede quedarse en su soledad doliente o como “conciencia desgarrada”, cobijarse religiosamente, dar y darse sentido desde lo extraterrenal, pero, entonces, no existe el otro y sólo el otro puede reconocernos. Bien puede adoptar una actitud hedonista, queriendo devorar de un bocado el mundo, pero, la falla está en querer alcanzar el todo o el universal de inmediato; cuando en el fondo, incluso el placer, está mediado por el otro, por el mundo mismo. Bien puede ser un “alma bella”, evitar a toda costa quedar profana y alterar el curso del mundo, pero entonces, siempre carecerá de la experiencia negativa que conlleva desmoronarse en la falta o el error.

Las actitudes pasadas, desde la perspectiva del autor, no son caminos reales para ganar la libertad y la vida, en el sentido de que se tratan de ideales y de actitudes egoístas; esas vías no escriben libertad creada, viva y efectiva, colmada de experiencias luminosas y oscuras; sino, son puro pensamiento y ensimismamiento. No está el mundo, no está el otro, efectivamente.

Ante la tragedia y el dolor ¿Qué es lo que queda? Para nuestro autor, encararlo, aprender a vivir con la fractura. Porque, “sólo arriesgando la vida se mantiene la libertad”, dice bellamente el alemán.

Es justo el ser consciente de la fractura lo que hace que el sujeto individual continúe. Diría Goethe, “Fórmate a ti mismo”.

La misma formación cultural del individuo inicia en lo concreto, cuando la autoconciencia se enfrenta a otra autoconciencia, y entonces tiene que trabajar para conseguir su libertad. No se trata de una vía en donde la formación dibuja un mundo color de rosa, sino de un camino claroscuro, tal vez con más oscuros que claros.

De estar en trayecto formativo tampoco escapamos, no hay manera de negar que nos topamos diariamente con el mundo y que nos desafía. Dice Hegel “El camino de la conciencia es la historia detallada de su formación” (1993, p. 54)

Que la tragedia es constituyente de la formación significa que atraviesa todo el flujo o proceso formativo de cualquier persona en el momento que sea. También significa que la formación es una suerte de vistas claras y vistas oscuras, un devenir de tonalidades; no se trata de un camino ascendente, en el sentido de que una vez alcanzado el objetivo blanquea toda la verdea andada. Más bien, lo luminoso del camino formativo se sostiene por sus contrastes. Lo trágico late en cada acción, en cada decisión; se torna visible cuando en la reflexión se hace el recuento de los pasos dados y en el relato de lo realizado, queremos darle sentido a lo realizado, incluso al horizonte que vendrá. En este sentido, la tragedia de la formación nos incluye a todos por igual.

Ahora, si miramos la formación en la escuela de nivel medio superior, desde la perspectiva de su tragedia; entonces, tenemos que la formación cultural es trágica para todos los actores de la escuela. Es decir, lo trágico no es algo que sólo se da en el proyecto formativo del profesor dirigido al estudiante; por el contrario, es algo que atraviesa a todo aquel que esté en formación, incluido el maestro. Pero, justo por ser el profesor, en él recae la responsabilidad de acompañar al joven alumno en los momentos desventurados que pueda tener. ¿Cómo se da este acompañamiento? No tenemos la respuesta, porque no estamos hablando de algo que se pueda siquiera esbozar o trazar; lo trágico de la formación, no se da precisamente en situaciones de *naturaleza escolar*, por ejemplo, en la enseñanza de un saber, en el diálogo sobre un tema, en la charla informal, en la evaluación de un ejercicio.

Podríamos atrevernos a decir que la tragedia de la formación en la práctica cotidiana del profesor, puede observarse cuando los errores del estudiante no son vistos por el maestro como algo catastrófico y reprobatorio, sino como parte del proceso formativo del joven. Esto nos lleva a la reflexión de Díaz (1994), que parafraseamos: Para la pedagogía pragmática el fracaso, “la carencia o error en lo educativo no es visto como fuente de superación” Cuando “reconocer los

puntos de lo que no se logra en un acto educativo constituye una excelente posibilidad para modificar la práctica de la enseñanza” (p. 39) Si bien, el error, o la falta, o el fracaso, deben subsanarse y el maestro debe reorientar al estudiante con tal de que vuelva a encontrar ruta, porque el propósito es continuar el proceso formativo; la idea sería concebir que los reveses son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, con lo trágico, o el lado menos luminoso, de la formación, estamos hablando de esa fragilidad, de esa rotura esencial de lo humano que es susceptible de salir a flote en cualquier momento y lugar; aunque, por lo regular, se expresa en los momentos desventurados.

En consecuencia, es en todo el ser y hacer del estudiante que ocurra en el espacio escolar, que, en algún momento, solicitará cobijo, contención de la desventura y si el profesor tiene la intención de formar al otro, entonces, identifica la humana fragilidad del estudiante y, lo más probable, es que esté ahí para acompañarlo. Lo curioso es que el acompañar, no se da sin el otro; entonces, el acto educativo es un co-acompañamiento; podríamos decir que es otra expresión del “nosotros” hegeliano. Esto es, la formación cultural, aunque desde la vista singular es una experiencia subjetiva, se trata de una construcción colectiva, es un horizonte social.

Con base en todo lo expuesto, asentimos que es la constitución trágica de la formación lo que palpita sobremanera en el planteamiento hegeliano de la Bildung; porque, no hay manera de prescindirla, más bien, se presenta en los otros constituyentes de la formación que hemos presentado. La variedad de tonalidades que significa el existir, la desventura del formarse no se borra, ni se anula, menos aún se supera con el propósito medular de la escuela, que es la autonomía; tampoco con las actividades del maestro y el estudiante; ni con las contribuciones de la escuela.

En el mejor de los casos, el apoyo de la educación escolar ante la contundencia de la tragedia de la formación humana, radica en que presenta una perspectiva para dar sentido al mundo, en que proporciona elementos de

significado –conocimientos, saberes y destrezas materiales- para que cada uno construya el sentido de la formación singular y de la formación plural. Y esto, desde la perspectiva trágica de la formación, representaría el sentido mismo de la escuela.

3.4 LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESOR.

Nos hemos zambullido en el pozo que es la formación humana, revisamos qué la constituye y la esclarecimos apoyándonos en la formulación hegeliana, falta ver cómo se vincula con la práctica educativa del profesor.

Partimos de que los maestros pueden realizar acciones dirigidas a la formación de los estudiantes, esas acciones son visibles en la práctica cotidiana que llevan a cabo en el espacio escolar. Precisamente, por ello, a continuación, ahondamos sobre la práctica educativa del profesor.

Lo primero a esclarecer es a qué nos referimos cuando decimos “práctica”. Como estamos haciendo una lectura de Bildung hegeliana, en parte lo hacemos también de la propuesta filosófica en la que se deposita; entonces, de inicio nos apoyamos en ésta para decir que el actuar, hacer, u obrar humano es precisamente lo que construye el mundo humano y del mismo modo lo modifica. Al modificarse el mundo, las certezas, el entendimiento y comprensión del mismo; así como la autoconcepción del sujeto también cambia y, por lo tanto, su actuar. Hay un juego dialéctico en el fondo entre el movimiento del mundo y el movimiento del ser humano.

Cuando Hegel habla de Espíritu se refiere a la realidad, “pero cuando dice realidad ese espíritu es concreto, de ahí la praxis o la necesidad de actuar para transformar” (Palencia, 2014, p. 11) Entonces, cuando decimos práctica, hacemos referencia, en general, al obrar humano que modifica, transgrede y transforma la misma realidad.

La afirmación anterior, desde luego, recuerda la propuesta marxista sobre la praxis; no es de sorprender, ya que no decimos nada nuevo cuando afirmamos que la filosofía, economía y sociología del materialismo histórico abreva de la filosofía hegeliana. Por eso, en concordancia con nuestro referente teórico, vamos a la interpretación de Sánchez Vázquez (1980) sobre la praxis marxista, esclarecida en palabras de Palazón (2006):

En el término 'praxis' caben todos los campos o áreas culturales y las obras, porque es 'el acto o conjunto de actos en virtud de los cuales el sujeto activo (agente) modifica una materia prima dada' (Sánchez Vázquez, 1980: 245). Su significado no se constriñe, pues, ni a lo material ni a lo espiritual y únicamente entraña un trabajo creador. (Palazón, 2006, p.241)

Cuando decimos práctica, entonces, nos referimos a praxis, que se trata de una serie de actos tangibles e intelectuales que modifican un estado de cosas. La praxis es advertida en las diferentes parcelas del obrar humano, una de ellas es la educativa. Por eso, podemos hablar de "práctica educativa".

Por su parte, Palencia (2014) nos recuerda: "Sánchez Vázquez, ..., lo dijo con todas sus letras: si hay que transformar el mundo, hay que conocer la realidad de aquello que se quiere transformar" (p.12)

Con esto se nos precisa que la praxis es realmente efectiva cuando se sabe qué se quiere transformar. La transgresión o modificación de las cosas no ocurren azarosamente, sino bajo la condición de que existe la intención de hacerlo, por lo tanto, existe una visualización del actuar. En este sentido, la actividad teórica está íntimamente vinculada con la práctica. "La praxis es, en definitiva, teórico-práctica, dos caras de una moneda que se separa por abstracción" (Palazón, 2006, p.246)

Cuando decimos práctica educativa nos referimos a las diferentes acciones intelectuales y materiales que lleva a cabo el maestro, porque tiene el propósito de educar. Es decir, la práctica educativa es un entramado de acciones diversas

y plurales que suceden dentro de una esfera social, en principio dada por la comunidad escolar.

El docente no es pasividad, sino acción en el sentido de praxis como lo formula Yuren (1999) en concordancia con Sánchez Vázquez. “La docencia como praxis significa concebirla como una actividad consciente, conforme a fines y dirigida a transformar objetivamente la realidad” (1999, p. 12) Por lo tanto, cuando hablamos de docentes nos referimos a personas que tienen una intención educativa y que, a través de sus acciones transforman. El profesor ejecuta una serie de actividades que conforma su práctica educativa, por eso, es “compleja e intencionada” (Perales, 2006, p. 12) Esto significa que existe la voluntad de llevarla hacia alguna dirección. Volveremos sobre este punto.

La práctica del maestro es educativa porque, precisamente, se da en un marco educativo. Lo educativo a decir de Sañudo (2006) se conforma por tres componentes: a) La finalidad, que es la creación de conocimiento, lo cual resulta cuando existe una transformación en el bagaje cultural del estudiante que le permite actuar en su contexto. b) Existe un contexto educativo con ese propósito. Y c) la finalidad y el contexto educativo son auto condicionantes en la educación formal, por ejemplo, en la escuela.

Se puede observar la práctica educativa en los maestros, porque ellos llevan a cabo diferentes actividades en un entorno escolar. Sañudo (2006) también nos precisa que la práctica educativa es un complejo compuesto de: “acciones del educador, acciones del estudiante e interacción entre ambos” (p. 30)

Esto quiere decir que la práctica educativa no se limita al hacer singular de la persona del maestro, por ejemplo, cuando planea una clase en solitario. El hacer del alumno, las acciones que lleva a cabo para su apropiación cultural – hegelianamente hablando, como vimos en el apartado anterior-, repercute en el hacer del maestro. Desde luego, también repercute, el vínculo que ocurre cuando la interacción entre ambas partes, por ejemplo, durante alguna acción comunicativa entre el maestro y el estudiante.

Entonces, las acciones o actos que conforman la práctica educativa del profesor son diversas, por ejemplo, planear una clase, llevar a cabo la clase, escuchar a un estudiante en algún espacio escolar, el diálogo con un colega sobre asuntos escolares.

La práctica educativa es la praxis del maestro constituida por un entramado de actos teóricos y prácticos en un entorno educativo que tiene como propósito educar, es decir, transformar; la práctica es vista en el hacer del maestro, pero dichos actos representan la intención del maestro, lo que hace el alumno y el vínculo entre el maestro y el alumno. El andamiaje de estos tres componentes de la práctica educativa, nos lleva a pensar, definitivamente, en un juego dialéctico entre ellos, dado que mutuamente se condicionan y mutan.

Por su parte, la compenetración entre los actos teóricos y los prácticos de la praxis educativa es más evidente cuando hay reflexión en torno al hacer que se lleva a cabo. Justo para Sañudo (2006) lo relevante es que las prácticas educativas cambian, se transforman a partir de la reflexividad del maestro.

Que las prácticas educativas sean susceptibles de transformarse cobra relevancia si tenemos presente que la institución y su normatividad condicionan la práctica del maestro. Porque, desde nuestro supuesto, la intención de formar al estudiante se encuentra en las fisuras donde lo institucional es rebasado por la práctica del maestro; es decir, no es que el maestro no se conduzca conforme la norma, sino que va más allá de ella.

Dado que lo institucional o la norma rige, limita, coarta la práctica en una dirección específica. Por ejemplo, el discurso institucional de la educación por competencias conduce a concebir que los conocimientos sólo son útiles, por su pragmatismo, no porque enriquecen el ser de la persona en su integridad; entonces, la escuela educa en lo competitivo y utilitario. La formación acaece cuando la educación escolarizada persigue que el alumno realice su ser, sea libre, autónomo, en compañía de los otros, ciudadano; por abreviar burdamente lo que Hegel nos propone. Esto, para nosotros, es rebasar el discurso institucional.

Al respecto, caben las siguientes palabras de Bazdresch,

No es posible esperar la consecución de fines educacionales en los cuales se supone la actuación consciente de los sujetos formados, si durante el hecho educativo las actuaciones se rigen desde la norma técnicamente calificada e inmutable. (...) (Por eso,) el maestro requiere cambiar sus prácticas en el salón de clases para conseguir los fines humanos de la educación. (2006, p.56)

La intención de educar y formar, sin embargo, procede de la voluntad del maestro y también del significado que tiene para él la educación. Desde esta perspectiva la práctica educativa es singular. De ahí, el abanico de significados que existen de la educación y su práctica; lo que quiere decir que la práctica educativa es fuente de interpretación, no sólo para el que la ejecuta, también para nosotros que nos interesamos en ella. Situación que cuadra con nuestros enfoques metodológicos.

Volvamos al asunto de la direccionalidad de la práctica educativa. Si hay praxis es porque hay una finalidad, está dirigida por un propósito. Como vimos casi al principio de este apartado, si lo que se quiere es transformar, hay que saber qué y cómo. Entonces, la práctica educativa también se distingue porque se trata de un saber hacer, lo que nos lleva a la construcción de la didáctica.

En el caso de los profesores de media superior, recordemos que, en general, no poseen un soporte pedagógico de su práctica; hasta no recibir la educación correspondiente por parte de la institución, o contar con la experiencia empírica suficiente; las didácticas de los maestros obedecen en mucho al sentido común. Sin embargo, a pesar de ello, consideramos que puede abrirse un camino formativo.

La formación del alumno cabe en las prácticas educativas porque, “el proceso individual puede propiciarse para llevar al sujeto a un estado de mayor formación de manera intencionada y sistemática en el ámbito educativo formal donde existe el propósito explícito de educar” (Sañudo, p. 33)

Si el maestro quiere educar y formar, la práctica educativa que construye lleva esa dirección. Sin embargo, hay que decirlo, el propósito y la didáctica no

garantizan que aquello se logre. Hay infinidad de factores que se entremezclan en la vida que entorpecen o nulifican nuestras intenciones.

Sánchez Vázquez (1980) tiene bien claro que la praxis, aún la “revolucionaria”, no puede prever todos sus efectos. Porque, la praxis por un lado “es la actividad práctica adecuada a fines, ostenta un carácter teleológico”. Pero, por otro lado, “con el tiempo, la actuación práctica se enriquece o se deforma, pero siempre sus efectos no son predecibles”; parafraseando a Palazón (2006, p. 245, 247)

Así pues, un profesor puede tener bien claro lo que quiere enseñar y por qué, definir la dirección de su práctica, crear una didáctica a fin, generar un ambiente de aprendizaje propicio, tener una clara consciencia de su quehacer. En resumidas cuentas, tiene la voluntad de educar y formar. Pero, a pesar de ello, existe el resquicio de que su objetivo no se cumpla por elementos que, sencillamente, escapan a sus manos. Por ejemplo, porque no hay voluntad de aprender. O, puede ocurrir que algunos actos de su práctica que pensó no inciden en la educación y formación del alumno, sí lo hacen. -Por eso, es que la observación que hicimos sobre el hacer del profesor fue en varios momentos y eventos- Lo que nos lleva al asunto de los actos inconscientes de la práctica educativa; pero, eso, definitivamente es otro *tema* que nos desviaría de nuestra indagación.

El matiz oscurecido de la praxis, de que los resultados no necesariamente se siguen de lo planeado, imaginado o especulado; frecuentemente es omitido; por lo regular consideramos que una práctica consciente asegura ciertos efectos, mismos, se piensa, serán positivos. La verdad es que esto no es así. La praxis al ser humana está impregnada del azar, de lo imprevisible, no se puede asir lo que todavía no es. Si el *siendo* puede resultar un padecer, lo *sido* un esfuerzo recordarlo; entonces, es un desvarío determinar lo que ser *será*.

Si a lo anterior le sumamos el paraje actual y global de nuestra actualidad mundana; la orientación general de la educación en el marco de la globalización y neoliberalismo; lo más probable es que el desánimo gane, que la práctica

educativa de los maestros opte por dejar de educar y buscar la formación humana.

Sin embargo, a pesar de esto, nosotros persistimos, e inspirados en el mismísimo Sánchez Vázquez que “contra los nihilismos actuales asienta que ‘no se puede vivir sin metas, sueños, ilusiones, ideales (...) sin utopías’ (Sánchez Vázquez, 2003: 543-544)” afirma Palazón (2006); apostamos a que la intención de educar y formar sí es posible en la práctica educativa de los maestros.

A lo largo de este tercer capítulo, que es el componente teórico de la indagación, revisamos varios planteamientos sobre la educación y la formación que nos permitieron, finalmente, identificar la Bildung hegeliana como la ruta teórica acorde a nuestra perspectiva, porque, por un lado, abre un enfoque pedagógico-filosófico y, por otro, permite una comprensión profunda sobre la formación humana. En el sentido de que como hemos dicho, para nosotros, la formación al estar imbricada con otras acciones y actuaciones humanas, educativas o no, se torna escurridiza. Por último, mostramos qué entendemos como práctica educativa del profesor y cómo la formación puede ser una intención de ella. Precisamente, en el siguiente capítulo veremos en qué consiste la práctica educativa de los maestros y qué de la formación descubrimos en ella.

CAPÍTULO CUATRO

EN BUSCA DE LA COMPRENSIÓN DE LA FORMACIÓN CONSTRUIDA POR LOS PROFESORES EN SUS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Lo que presentamos a continuación es el componente de la indagación que apuntala los anteriores, en el sentido de que es la parte donde conoceremos cómo es la práctica educativa de los participantes o actores y cómo en ella vislumbramos la formación con rasgos articulados a la Bildung hegeliana. Analizamos el discurso, en palabra y en acto, de los profesores para descubrir que sí existe una intención formativa, la construcción que llevan a cabo se manifiesta, como veremos en cinco ángulos. Todo esto es la mayor parte del capítulo y es lo que permite, por contar con lo empírico y lo teórico, el remate del capítulo, donde exponemos cómo ligamos el planteamiento hegeliano con la teoría pedagógica y educativa.

4.1 SI SER MAESTRO ES ENSEÑAR, ENSEÑAR ES LO QUE SE HACE POR EL OTRO –EL ALUMNO–.

Partimos de que cuando hablamos de una intención de formación en el ámbito escolar, nos referimos a que la institución, o el profesor, o la práctica educativa que ahí se da, tienen un propósito de formar a través de la educación escolar. Es decir, hay un querer o una voluntad de traspasar o rebasar los propósitos de la educación formal. Por otra parte, tenemos que la tarea tradicional del maestro en el terreno escolar es enseñar. Por eso, es importante que averigüemos qué es lo que identifica la enseñanza del CEB 8/1.

La enseñanza en la práctica educativa de los profesores tiene que ver con lo que se le brinda al otro, que es al alumno. En una primera mirada, educar en la escuela y enseñar tienen que ver con el transmitir. La transmisión de conocimientos. Esto es una de las ideas más persistentes en el tema de la educación y los profesores que entrevistamos nos lo reiteran. Sin embargo, cuando ponemos más atención a sus palabras y cómo unas llevan a otras, nos damos cuenta de que hay un fondo más robusto, que este primer ángulo, se compone de tres elementos. La enseñanza es tarea del profesor. En el enseñar

se construye un vínculo con el otro. La figura del profesor rebasa la enseñanza escolar.

La enseñanza es tarea del profesor.

La práctica educativa que realiza el profesor está dirigida a alguien más. La enseñanza es un hacer por el otro y en eso se pone el cuerpo; por eso, podríamos decir que la enseñanza es la praxis que da identidad al maestro de lo que es. En esta idea, ser maestro es enseñar, pero, más a fondo, es “una manera de vivir entregada a la gente con la que uno está varias horas” de su día, dice el Entrevistado 2 (E2). Lo que está en juego es lo que uno hace por el otro y, en un primer momento, casi sin esperar que el alumno se dé cuenta de eso.

Veamos lo que dijeron nuestros actores en el orden en cómo la reflexión sobre lo que involucra ser profesor profundiza.

“Enseñar es trabajar con personas” afirma el Entrevistado 1(E1).

“Llevar de la mano a los alumnos en conocimientos, en habilidades y poder encadenar esos conocimientos para una mejor formación”. E2.

“Un estilo de vida donde actúas; que te gusta, o no te gusta; que adoptas, o no adoptas”. Concluye el Entrevistado 5 (E5).

“Transmitir conocimientos, o ser un ejemplo para los alumnos... Pero, no nada más dar una clase, es, como *darte* a los alumnos como persona”. Dice el Entrevistado 3 (E3).

Es un estilo de vida que, además, requiere mucha congruencia... ser congruente en la mejor de tus posibilidades; entre lo que dices y haces. No va a ser total, porque somos humanos, pero tienes que ser congruente y tienes que hacer, y tienes que decir y tienes que demostrarlo. Algunos chicos no andan por la vida cuestionando si sabes, o no sabes; pero, sí van a cuestionar que hayas hecho lo que dijiste que ibas a hacer”. Advierte el Entrevistado 4 (E4).

Podemos notar, cómo la enseñanza tiene que ver con una actividad dirigida al exterior; en este caso, específicamente al alumno. Pero, más allá, el oficio de ser maestro también involucra a la persona del que enseña, el maestro. De ahí, que sea un quehacer en el que te identificas o no; no hay tonalidades, sino que eres un profesor o no lo eres. Si hay decisión y gusto por ello, entonces hay una entrega a ello, por eso, es un “darse” a los a alumnos.

Destaca de los últimos dos profesores que hacen referencia a sí mismos de modo más contundente. Es decir, que son conscientes que son un foco de atención para los alumnos; incluso para E4, los estudiantes son grandes observadores del actuar del profesor. Cuando un profesor sabe que es visto, no sólo tiene presente la enseñanza, también hay una noción de que algo sucede en el estudiante con su actuar como persona –El desglose al final de este apartado-.

Regresemos al asunto de la enseñanza que ejecuta el maestro, para darnos cuenta de que una cosa es ser maestro y otra serlo específicamente en este rincón de la EMS. Lo que los entrevistados expresaron no sólo redondea lo que perciben sobre qué es un maestro, también empata con lo que exponemos en el siguiente apartado.; ahí, adelantamos al lector, afirmamos la relevancia de la flexibilidad para hacer posible que estudiantes logren los objetivos académicos oficiales. Aquí, encontramos que esa flexibilidad va acompañada de paciencia y comprensión de la situación del estudiante.

Ser maestro en el CEB 8/1 es “Ser más flexible y comprender a los estudiantes”, E1. “Tener mucha paciencia”, E2, “Ser como un psicólogo, o un consejero. ... La paciencia es un desafío constante”, E3. “Aquí (en el CEB 8/1) es ser congruente y, además, ser tolerante y empático con la situación especial de los chicos”, E4. “Un gran compromiso, porque tienes a estudiantes que quisieron ser más,... y es pesada esa responsabilidad.” E5.

Lo que encontramos de entrada es que los profesores identifican que hay un tipo de profesor que corresponde al CEB 8/1; ninguno titubeo en señalar lo que caracterizaría a un maestro de este espacio educativo. Si bien sólo dos profesores hablaron de la paciencia, que se refiere no a la pasividad, sino un estado en el que se aguarda o permanece por el otro, o, en otras palabras, a la espera permanente de que el alumno haga lo que corresponde académicamente en los tiempos que pueda hacerlo; encontramos que para todos los maestros es muy importante tener presentes cuáles son los objetivos e intereses de los estudiantes. El foco de la enseñanza es el estudiante, el maestro se acomoda a

su situación y condiciones, es decir, hay paciencia, porque hay un aguardo permanente por el estudiante.

Si ahondamos más, encontramos también que existe un sentido de responsabilidad por el otro. Porque, los profesores hablan de las acciones en las que el otro está presente, no dan indicios de elogios hacia ellos mismos, o al menos no abiertamente. Es decir, notamos cierta conciencia de que la enseñanza conlleva la responsabilidad de estar dirigida a alguien más. Y se da en el modo como mencionaron más arriba E2 y E4, respectivamente, en el cuidado de la congruencia, o cómo te entregas a la gente.

Este descubrimiento, para nuestros fines es positivo, porque si existe una intención de formación, es justo de ese modo, es una acción proyectada para el otro.

Al dejarnos llevar por las palabras de los profesores y sin que nos lo hubiéramos propuesto, obtenemos la respuesta a la siguiente pregunta que no hicimos en la entrevista, ¿Qué caracterizaría, en pocas palabras, a un profesor del CEB 8/1? La paciencia, empatía y comprensión del estudiante, que tiene objetivos dignos, por eso pesa la responsabilidad de ser su maestro.

Identificar lo que hace peculiar a algo, es poder distinguir las cosas con las que contrastan. En este sentido, los profesores identifican lo que los caracteriza y también van a distinguir a tipos de profesores. Veamos.

Las personas que son profesores porque les gusta, son conscientes de que los alumnos son personas y no tienen temor a mostrarse tal cual son, frente a los alumnos, son profesores “comprometidos” que, incluso, se dedican a la docencia, más allá del salario percibido. En contraste, las personas que son profesores por el salario o, su práctica educativa, sólo está guiada por los programas oficiales no se entregan a la docencia, sólo es un medio laboral. Los siguientes testimonios lo ilustran.

“Hay maestros que sólo están por el pago o por *palancas*, cuando una persona que va a ser maestro debe saber que va a trabajar con personas, no con objetos”. E1.

En México por lo regular “La gente no piensa en el hecho de que ser profesor implica que tú sacrificas muchas otras cosas de desarrollo profesional, de patrimonio, etc., porque tú e-du-ques a sus hijos”. E4.

En este trabajo “lo importante es el gusto, porque el pago es ínfimo, no es suficiente. Un docente es el que está comprometido no con lo que recibe, sino con lo que puede dar sin esperar”. E5

De aquí obtenemos que las personas que son maestros porque sólo es una actividad laboral, lo más seguro es que no logren una conexión estrecha con el estudiante (que es muy valiosa para éste, como veremos más adelante). También ocurre con aquellos profesores cuya práctica sólo se guía por el discurso institucional, es decir, los que no se permiten notar que el estudiante puede llegar a más de lo que sólo establece un programa oficial. Las palabras siguientes palabras de E5 nos ayudan a aclarar:

Muchos colegas tratan de poner una barrera (enfatisa) entre el estudiante y ellos mismos, porque se quieren abocar exclusivamente a lo que les marcan los programas, vienen con la idea de: ‘no me voy a meter en problemas’. El problema de no meterte en problemas es que, al no demostrar que tienes un criterio, que tienes una opinión, que tienes un juicio, que tienes compromisos, que tienes creencias, sin importar lo que piense la gente; eso hace que el muchacho, a su vez, no tenga compromisos, no tenga creencias, no genere opinión (Enfatiza cada frase con un *sape* en la mesa) y que se vuelva, simplemente, un receptor de información, que sea una grabadora.

Desde esta perspectiva, la persona que labora en la docencia, porque sólo es su medio de subsistencia económica, o sólo quiere cumplir la norma institucional, mira al estudiante sólo como un “receptor” pasivo. Entonces, cuando el alumno sólo es un medio de subsistencia, la práctica educativa es fría, distante, no es transparente. Y no estaríamos hablando de un maestro paciente, compresivo, empático y responsable de los estudiantes.

Que nuestros actores establezcan cierta tipología de los profesores, cuadra con que establezcan tipos de alumnos, como veremos en el tercer ángulo. Esto, nos lleva a decir, que en ellos hay una tendencia, tal vez inconsciente, de segregar acciones y comportamientos. Este hallazgo tampoco lo esperábamos, sí lo exponemos es porque seguramente repercute en las prácticas de los maestros.

Ahora, desde el ejercicio de observación que hicimos de una clase o de reuniones de trabajo, tenemos que hay prácticas escolares que se gestaron en el este plantel desde hace años, pero ahora no sufren variación. Por ejemplo, los profesores han creado su *estilo de clase* cuando se está “frente a grupo”, que difícilmente se altera. Aunque la mayor parte del tiempo en que se da la clase frente a grupo se observó que los estudiantes son los que están haciendo algo y el maestro aguarda, las dinámicas en distintos días no varían considerablemente. Otro caso son las dinámicas de trabajo académico-administrativo; como son las reuniones de colegiado que más allá de ocurrir por la agenda institucional, se dan en distintos momentos según necesidades a resolver; que se han convertido en una especie de hábitos, donde las formas de actuación y comportamiento son recurrentes.

Así, nuestra interpretación de lo que dicen y lo que hacen los maestros, nos lleva a afirmar que están convencidos de su noción de enseñanza, por eso la han enraizado en sus prácticas, que se perciben invariables. Pero, también cabe, que el modelo educativo de este foro de la EMS, permite digerir previamente lo que el maestro hace, digamos que hay una estabilidad o comodidad en la forma de trabajo de profesores y administrativos que se construyó.

Que los profesores identifiquen que la enseñanza es su tarea y que esto significa que son responsables de lo que ocurre al otro, nos lleva a pensar lo que Hegel plantea sobre la labor que representa que la persona en formación reconozca la cultura teórica y la cultura práctica como aquello que le provee identidad y puede darle un sentido propio. Nos referimos a que encontramos cierta coincidencia entre la conciencia del maestro de lo que hace y la

repercusión en el alumno, y el arduo trabajo que es representar y trabajar los contenidos culturales para que alguien se los apropie.

También nos hace recordar que parte de las tareas de la enseñanza, según el filósofo, es que el otro aprehenda el mundo. Es decir, que el alumno pueda apropiarse y resignificar la cultura que el profesor y la escuela le muestra.

En el enseñar se construye un vínculo con el otro.

Ser maestro, ocuparse de la enseñanza, también significa establecer un vínculo con el otro, y este es el segundo elemento de este primer ángulo de la formación según los profesores.

Dijimos arriba que enseñar se refiere a un dar al otro, en principio, sin esperar si quiera que tal otro lo sepa o se dé cuenta de que algo se le ofrece. Sin embargo, el profesor se siente satisfecho cuando el estudiante de alguna forma expresa que sí recibió lo obsequiado.

El vínculo del que hablamos es en el sentido de un diálogo creado entre profesor y estudiante. Si bien, el maestro brinda algo cuando “da la mano”, se “da como persona”, adopta el “estilo de vida” de ser maestro, queda el resquicio de que el alumno realmente sí lo reciba. El problema es que para que eso se constante, el estudiante tiene que decirlo de algún modo. Esto nos lleva a otro asunto no previsto por nuestra exploración que tiene que ver con la comunicación y el lenguaje que se entevera en la relación profesor-alumno, pero no ahondaremos ya que nos desvía de nuestro foco.

Regresemos a lo que compartieron nuestros actores. Decir que uno es tal cosa, no basta, se requiere el reconocimiento del otro para que así sea. Por eso, la satisfacción de ser profesor, está en la esperanza de que el estudiante en algún momento discurse en sus acciones o en sus palabras que el obsequio fue recibido. Y, al menos, hay dos momentos para que eso ocurra. El primero es a corto o mediano, porque ocurre durante la clase o dentro de la escuela. Las siguientes afirmaciones lo aclaran.

(Son) varias acciones de los alumnos que lo hacen sentir a uno satisfecho. Yo creo que incluso desde que un alumno pregunte, ya es (motivo) para que uno diga: 'Bueno, si quiera uno se interesa' O, cuando hay alumnos que son demandantes, que quieren saber el porqué de todo. (...) Otro motivo (es) que haya alumnos que entreguen trabajos de muy buena calidad, o sea cuando te das cuenta que la tarea, el trabajo, el proyecto, el ejercicio que les dejaste despertó en ellos esa capacidad y ese interés sobre todo de hacer las cosas bien, de entregarte un trabajo bien hecho con buena calidad que refleje cierto aprendizaje. E3.

"...de forma inmediata, creo que es cuando tienes al alumno aquí, y cumple con lo que le pides porque lograste convencerlo de que lo tenía que hacer". E5.

"...Me ha tocado también que en clase me dicen: 'Ay maestro pues esto me gustó mucho, porque me va a servir para poder hacer (algo relacionado con) mi deporte, o para mi familia'" E2.

El segundo momento es a largo plazo y es en el que coinciden la mayoría de los entrevistados. Es también la forma que más *toca* a los profesores de CEB 8/1, lo decimos por el tono, la mirada reflexiva y la postura que adoptaron cuando lo compartieron. El reconocimiento de darse al otro, llega cuando el estudiante dice: 'Gracias'. No hay mejor palabra para reconocer al otro, que darle las gracias y ahí radica la satisfacción de ser maestro, de enseñar. Nuestros entrevistados dicen:

"Cuando alguien se acerca y te da las gracias", ahí estoy satisfecho con lo que hago. E1

"Cuando un profesor dice: 'Bueno, sé que por lo menos de una población de cien estudiantes, uno se va agradecido por lo que le enseñaste'" E2

"Cuando ves a un alumno que regresa después de cierto tiempo, o te contacta por algún otro medio, y te agradece..." E5

Mas, la satisfacción también está cuando el profesor sabe que hay una repercusión más allá del aula. Es decir, cuando el alumno no sólo se dirige al profesor, también a sí mismo. Las siguientes palabras de E4 nos ayudan a explicitar.

“Cuando el estudiante dice: ‘Ah, aprendí esto, esto y esto, puedo mejorar esto, aquello y lo de más allá’ Cuando se refiere en un tono positivo, que puede autoevaluarse y, más o menos, coincidimos en cuáles son las fortalezas y las áreas de oportunidad del muchacho, en este momento, yo estoy satisfecho”.

Aquí la satisfacción radica en que el otro pueda emitir un juicio sobre sí mismo. Lo que nos conduce a decir que el maestro, al menos este actor, busca que lo que proyecta en un principio, a través de la enseñanza, al alumno, realmente percuta en éste.

Al recapitular las palabras de los entrevistados, tenemos que el profesor de este espacio de la EMS, con alta probabilidad, podría decirle a su alumno: “Enseñar es lo que te doy, tal vez no espero nada a cambio; pero, me siento satisfecho cuando lo reconoces, al interesarte en la clase, al decir gracias y al darte cuenta de lo que haces”.

En lo anterior cabe una lectura hegeliana cuando traemos a cuenta que la formación cultural no es un camino idéntico para todos, en la medida en que cada persona es la que construye su propia formación. En este sentido, el profesor nota que hay diferentes respuestas del estudiante. También se muestra el tema del reconocimiento, que para el filósofo es asunto que atraviesa todo el despliegue humano. Y, de nueva cuenta, advertimos lo laborioso que es conducir al alumno hacia el conocimiento de interés general, es decir, extraer al joven de su interés egoísta y hacerle notar que la cultura toda nos trastoca y compete a todos.

La figura del profesor rebasa la enseñanza escolar.

Cuando encontramos que el profesor aunque asume que la enseñanza es una actividad dirigida al alumno, que aguarda no una acción recíproca por parte de éste, pero, cuando emite alguna respuesta, en acción o verbal, aquél sabe que su trabajo se reconoce; también, encontramos que el maestro está consciente de que su labor rebasa el espacio escolar. Es decir, la enseñanza escolar, desborda la escuela y ocurre algo distinto en la persona del alumno; que es el último elemento de este primer ángulo.

Cuando la educación escolar va más allá de los límites de la institución, entonces, el maestro habla de que su figura, de algún modo, tiene efecto en la persona del joven. Nos dice E3,

(El profesor) se entrega en dos sentidos: en lo profesional y en lo personal. Porque la enseñanza es una de las carreras, de las profesiones que nos permiten trascender en los alumnos. Entonces, si yo no reflejo una calidad en mi persona, pues los alumnos van a tener esa idea, o sea que soy una persona de calidad o una persona que pueda trascender en su vida. Y profesionalmente, pues buscando diferentes estrategias, tratando de innovar de manera que podamos captar la atención de los alumnos e interesarlos en nuestra asignatura.

La cita nos señala abiertamente que el profesor incide en el estudiante de dos modos, o que la enseñanza ocurre a nivel escolar y personal. Ser maestro es ocuparse de una profesión que tiene la facultad de “trascender” en el otro. Lo cual significa varias cosas; que el maestro es consciente que posee ese poder, que intuye que el vínculo creado con el estudiante no se disuelve una vez que concluyó la etapa de escolarización y que está siendo visto.

Por eso, ser maestro es “un estilo de vida”, leímos al principio de este apartado, donde se cuida la “congruencia” entre lo que se dice y se hace. Lo que nos lleva de nuevo a un sentido de responsabilidad que envuelve la enseñanza y que se trasmite entre las palabras y miradas de nuestros entrevistados.

Entonces, si el maestro tiene la facultad de trascender a través de la enseñanza, puede afirmar que algunos de los desafíos que resuelve constantemente, ante el estudiante cuyos objetivos son no escolares, son: “seguirle apostando a la educación, o sea que a pesar de tanta tecnología sigan siendo importantes las instituciones y sigan existiendo las aulas de manera que la educación siga siendo presencial”, concluye E3.

Hasta aquí la postura del profesor. Pero, en contraste, ¿qué es lo que más le significa de sus maestros a un estudiante? La respuesta del Entrevistado 6 (E6) es por demás ilustrativa, porque afirma: “ser vistos”.

Desde esta frase, un profesor trasciende en los alumnos, en lo ordinario de la escuela, cuando los ve. Que el alumno quiera que el profesor lo vea, no se

refiere, sólo de modo literal. No estamos hablando tanto de la acción de mirar por los ojos; sino, en mayor peso, de que el profesor se dé cuenta de la existencia del otro. Por lo tanto, la trascendencia, es un asunto de fondo, es de vínculo con la otredad. Ver a los estudiantes, que son los otros para el profesor, es “como nombrar todos los nombres, no solamente un alumno; sino, aprenderme todos los nombres y que ese alumno también se sienta visto, o el que menos participa, o el que más está escondido”. Afirma E6.

Y ¿cómo es que el alumno se da cuenta de que el maestro en la vida diaria del salón o de la escuela lo está viendo? E6 nos permite observar que el alumno valora varios aspectos del profesor que obedecen más a un asunto de personalidad, ya que el alumno compara lo que ve en unos y en otros profesores; de ahí, logra enfocar los rasgos que estima más de un maestro. Entonces, desde la perspectiva del estudiante, un maestro trasciende en el estudiante por lo siguiente.

a) Porque sí se aprende con él. E6 reflexiona: “les pregunto (a los alumnos), por qué los admiran (a los profesores que ellos nombraron) y me dicen: ‘por la forma de aprender’. Porque sentían que sí aprendían y que en las otras materias era como muy repetitivo todo”.

b) Porque es empático con él. Es decir, reconoce y recuerda que es un joven atleta con las ocupaciones correspondientes.

c) Porque permite una conexión con él. En otras palabras, crea comunicación y acercamiento con él. Porque, dadas las características de estos jóvenes “lo que un alumno requeriría de su profesor, más que aprender, ya que el aprendizaje va a ir de la mano, (es) esa conexión con su maestro” concluye E6.

Lo que E6 nos muestra (sorpresivo para nosotros, porque no esperábamos encontrar la postura del estudiante), nos invita a afirmar que ambos agentes – profesor y alumno- coinciden en que buscan el reconocimiento del otro. Mientras el estudiante, para hacerse notar, echa mano de lo que es y lo que tiene; ya sea “del portarme bien; muy, muy bien en clase; casi ser como el alumno perfecto,

(...) Por otro lado, la parte extrema donde el niño es un relajo, un desastre (...) O, (en palabras del alumno, sería:) 'que me alcance a ver el maestro', 'que se acerque a mí', 'que me haga sentir visto en el salón"', nos ilustra E6. El profesor, se sabe reconocido cuando el alumno actúa o verbaliza en concordancia con su enseñanza; esto es, el reconocimiento viene con la acción del alumno posterior al acto de enseñanza.

La diferencia radica en que cada uno busca e identifica la creación del vínculo con el otro y la trascendencia de modo distinto. El joven quiere una respuesta casi inminente. El maestro valora más la gratitud, que seguramente no sucede a corto plazo, o tal vez no suceda.

Lo anterior evidencia, de nueva cuenta, cómo el asunto del reconocimiento que plantea Hegel está en juego; aquel enfrentamiento de autoconciencias donde cada una quiere ser valorada por la otra.

El contraste entre la expectativa del maestro y del alumno es, más o menos, de esperar; la juventud tiende a ser más impaciente que el adulto. El joven no quiere conectarse con el mundo, quiere devorarlo.

Lo que sucede aquí nos recuerda el planteamiento hegeliano de que la formación requiere contención y paciencia. Es el *pecado* del romántico que anhela vincularse con el mundo sin mediación. El maestro, al contrario, ya con varias decenas de años más que el estudiante, sabe que las cosas requieren su tiempo.

Aunque tal vez ninguno de los dos agentes que observamos, sobre todo el profesor, sepan qué planteó Hegel sobre la formación del ser humano, nosotros que estamos leyendo a partir del filósofo; ubicamos que la escolarización, el maestro, las actividades escolares, los contenidos curriculares, son, precisamente, algunas de las tantas mediaciones para el joven en formación.

En síntesis, suceden dos estratos. Uno, donde el maestro cuando enseña hace algo por el otro, y en ese hacer identifica que se crea un vínculo. El alumno

también quiere el vínculo. En ambos polos existe un deseo por el reconocimiento y actúan para ello. Otro, donde ocurre la mediación para el más joven, a través de la escolarización, como parte indisoluble de su formación.

Este primer ángulo de la formación a partir de los maestros lo relacionamos, en general, con la Bildung hegeliana porque, arroja la idea de que es una práctica pensando en el otro. Luego, porque, si en ese hacer se crean vínculos interpersonales entre el maestro y el alumno, se vuelve presente la finitud y las rupturas de cada uno. Esto es, en el fondo, hay una búsqueda por el reconocimiento, y la presencia de la fragilidad humana.

4.2 EL DEBER O LA *LÓGICA* DE LA ESCUELA.

Una de las características de la EMS es que los profesores son profesionistas, egresados de instituciones de educación superior (IES) pública o privada. A diferencia del nivel básico, donde el grueso de los profesores es egresado de escuelas normalistas o de instituciones que profesionalizan la docencia; el nivel medio, como el nivel superior, en lo general la planta docente carece de ese soporte pedagógico formal.

Existen otros matices en cómo es un profesor de la EMS, no sólo depende de la profesionalización que recibió de la IES de donde egresó; también de la Institución donde ejerce la docencia. Recordemos la pluralidad de instituciones que están bajo el paraguas de la EMS; entonces, no es lo mismo hablar de un maestro que pertenece una Institución autónoma, por ejemplo, la UNAM; que hablar de un maestro de una Institución regulada por la SEP, por ejemplo, el Colegio de Bachilleres, o que pertenece a la DGB.

Existe la alta probabilidad de que las personas que se incorporan a la docencia en la EMS, por las razones que sean, tengan, al principio, que echar mano del sentido común, de sus talentos propios y hacer malabares para enseñar, crear una didáctica y llevar a cabo una práctica educativa. Si bien algunas instituciones de la EMS tienen programas en torno al quehacer docente

para sus profesores, ya sea que se les nombre de “formación”, “capacitación”, “actualización”, en diversas áreas como: estrategias didácticas, de intervención, del campo de conocimiento o asignaturas, sobre los programas paralelos al plan de estudios; en realidad, son un recurso cuando el maestro ya es parte de la Institución. Poquísimas instituciones de la EMS realizan un programa formativo para los maestros, antes de que vayan al salón de clases.

Por eso, decimos que lo más probable cuando un profesionista llega a la docencia, es que no sepa qué es, ni cómo enseñar; o, que su saber sobre la docencia es difuso. Incluso, tal vez, antes de ese momento, no fue un conflicto para él, sino hasta que la concreta realidad se lo exige. Pero, si existe una intención, aunque sea nebulosa y mínima, de querer enseñar en la escuela, entonces, creara sus recursos para lograrlo. Es en este punto donde coinciden nuestros actores, porque uno de esos recursos es ir a la imagen de la escuela y del maestro que ellos se crearon, a partir de su experiencia escolar, como muestra las siguientes palabras.

E3 nos dice: “Cuando empecé a trabajar aquí, también realizaba ese tipo de formación (como la de mis maestros) a los alumnos, porque dije: ‘¿De qué manera te voy a enseñar? Pues, como me enseñaron a mí’”. O, diríamos con E4: “yo sí recuerdo entrañablemente, a muchas de esas personas (mis maestros) y trato de traer algo de lo que ellas me enseñaron, simplemente transmitirlo al estudiante que tenemos aquí, (aunque) sí es otro tipo de estudiante a lo que me tocó ser”. E5, también lo acepta y afirma: “la influencia que tuvieron los diferentes profesores sí tiene mucho que ver en mí, en mi desarrollo como docente actual”

En este rincón de la EMS los maestros, para llevar a cabo su práctica educativa, recurren al constructo de maestro y de enseñanza que se forjaron en su trayectoria como alumnos. Esas nociones, como veremos, están ligadas a una idea del deber que se lleva a cabo en la escuela.

Nuestros entrevistados en lo general coinciden en que, cuando estudiantes del nivel medio superior, la escuela se trató de un lugar donde cada quien hacía

lo que le correspondía, alumnos, profesores y administrativos. Es decir, lo imperante es el deber que existe en la escuela.

El deber es visto como el cumplimiento de lo institucional, ya sea al abarcar los contenidos del plan de estudios o desempeñar su trabajo de acuerdo a la normatividad administrativa. Al respecto los siguientes testimonios.

“Ahí (en la escuela), prácticamente los maestros tenían que cubrir un temario, porque si no cubrían con el temario, pues al final no iban a empatar los exámenes con los contenidos. Porque los exámenes los aplicaba directamente la dirección”
E3

“(En general, mis maestros) pues trabajaban, hacían su trabajo muy bien, a mí me gustaba mucho”, afirma E1. Aunque, según su desempeño, es la admiración que se tuvo del maestro y todavía se guarda de él. E1 al relatarnos sobre un profesor que se interesó por las carencias académicas de los alumnos, dice: “Muy buen profesor, lo admiro, lo sigo admirando”. Y contrasta al recordar un profesor que no cumplió, porque dice: “(X) como que hacía la chamba y como que no. Cuando fui conociendo a mis profesores, (noté que) él divagaba mucho en las actividades, en la explicación, nos pidió un libro que jamás ocupamos”. Con esta comparación, nuestro entrevistado, nos hace notar que un maestro debe cumplir con las prácticas implicadas en la enseñanza, como la didáctica y los insumos correspondientes.

El deber también se mira en la influencia que el profesor impregna en el estudiante para realizar las actividades de aprendizaje. E2, nos advierte: “Más allá de enseñarnos una asignatura, nos enseñaron a hacer trabajo de calidad pensando incluso en un futuro. O sea, que se trataba no nada más de aprender algo, sino de aprender a hacer las cosas bien”. Aquí el énfasis está en esa concepción que se construye en torno al ser docente, pues su quehacer trasciende el ámbito cognoscitivo para asumir un nuevo papel, el maestro tiene el deber de repercutir en el hacer presente y futuro del alumno. No se trata nada más de cumplir con la enseñanza, sino de influir en el estudiante para que pueda hacer cosas que antes no hacía.

La influencia del maestro va más allá de lo inmediato al aula. Si un maestro cumple con su deber es porque modifica lo que el estudiante hace en la vida; incluso podemos decir que la práctica educativa del profesor traspasa normativas y sigue siendo actual. Al caso tenemos la siguiente afirmación.

(Mis maestros) –Señala E4- sí fueron personas que podría decir, en la actualidad, que desarrollaban competencias sin que fuéramos conscientes de aquellas cosas, hace treinta años. Y eran personas que te decían, para qué te servía lo que te enseñaban, cuál era su utilidad en tu vida. Y si no, te hacían ver que era parte del bagaje cultural que, con el que ibas a cargar toda tu vida, y que en algún momento te iba a ser útil.

En resumidas cuentas, los entrevistados miraron a sus profesores como personas que cumplían un deber y una normatividad escolar. Se les recuerda por ello y siguen siendo reconocidos por su preparación profesional, su dominio de los contenidos, la forma de llevar la clase. En consecuencia, la concepción de nuestros entrevistados sobre el maestro subraya la actividad de la enseñanza; porque “jamás se invirtieron los papeles, o sea, que siempre fueron los maestros los que enseñaban”, dice E5.

Si el maestro no cumplió su deber, también se le recuerda, precisamente porque actuó contrario a lo que debe ser un maestro, o lo que, desde la perspectiva del alumno, debería ser y hacer. En este sentido, resulta peculiar que sea E6 quien nos indique que un maestro puede usar su jerarquía, frente al alumno, para ser arbitrario y abusivo con éste. Cuando E6 habla de su tránsito en el bachillerato, nos comparte: “Había muchas cosas que pasaban, ahí, en la escuela, feas. O sea, en cuanto a las calificaciones... y todo ese rollo para poder *pasa*” En la conversación, E6, nos relató actos descalificables en sus profesores de las que guardamos secrecía por resguardo a su seguridad y privacidad.

Lo que queremos destacar es que el profesor cumple con su deber cuando se ocupa de la enseñanza y logra “inspirar” al alumno. E6, redondea la idea que parafraseamos: “Pero, una maestra sí me llamaba mucho la atención. Me inspiró, porque, como que, siempre percibí que era una mujer preparada; que sabía de lo que hablaba” Y porque fue de las pocas personas que se preocuparon por disminuir los actos descalificables de esa escuela.

Desde esta perspectiva, los maestros y la escuela que abusan del estudiante no pueden ser motivantes, al contrario, crean desconfianza y repudio. Sencillamente, no deberían ser maestros.

En síntesis, lo que nuestros actores señalan es que la persona que es maestro cumple o no con su deber. Pero, sólo cuando lo cumple, incide favorablemente en el alumno.

En cuanto al rol de ser estudiantes todos los entrevistados; sin importar si la escuela media superior donde estudiaron era pública o privada, o si recuerdan su experiencia favorable o desfavorable; señalan que cumplieron, en mayor o menor medida. Es decir, cuando fueron alumnos de bachillerato, se insertaron a la lógica escolar de ser el guiado por el profesor y cumplir con las actividades solicitadas, porque “el alumno es el que tiene que hacer el mayor trabajo, el docente es nada más como guía”, refiere E5; no había otra “preocupación, más que estudiar”, dice E4. En esa lógica escolar, se espera que un egresado del nivel medio superior pueda continuar con estudios profesiones, lo cual, cumplen todos los profesores de este CEB.

Aunque existen contrastes en cómo experimentaron el ambiente escolar; desde un contexto reprobable y “agresivo” para E6; la dificultad para “integrarse” o sentirse “fuera de lugar” para E1; hasta ubicar esa época como “las más felices de la vida” para E4; todos nuestros actores como alumnos de bachillerato se perciben cumplidores de su deber. Asunto que se respalda cuando comparan su *ser estudiante*, con el estudiante que ahora atienden. Esto lo abarcamos en el siguiente apartado.

Lo que obtenemos aquí es que hay una percepción regular de lo que es la escuela, su lógica y sus deberes.

Lo que sucedió con los profesores, cuando estudiantes de media superior, es cercano a lo que Charlot (2008) concluye en su análisis sobre la relación con el saber, para llevarlo a cabo, él quiere “identificar los procesos por los cuales se

construye la relación con el saber y la escuela, y las lógicas que se organizan en esos procesos” (p. 51).

Es decir, la forma en que uno se relaciona con el saber implica un entendimiento o no de las lógicas escolares, cuando no son entendidas por el alumno, sólo está matriculado y seguramente no tendrá éxito escolar. Si bien, no investigamos la relación del saber de los profesores, lo que sí encontramos es que hubo un entendimiento de la lógica escolar, de ahí que cumplieron con su deber de estudiantes, concluyeron sus estudios y prosiguieron. En la lógica de la escuela, miraron al profesor, como aquél que cumple las reglas de enseñar o su deber.

El significado que encontramos, al interpretar las palabras de los profesores sobre trayectoria escolar, que implica rasgos personales, académicos y docentes, sobre el bachillerato tiene que ver con el cumplimiento de una etapa. Por un lado, la figura del profesor de bachillerato que experimentaron los profesores repercutió en la idea de una persona que hace su trabajo; para algunos de ellos hay maestros entrañables y que recuerdan emocionados, pero, para la mayoría se trata de personas que hicieron lo que debían hacer, el profesor es la persona que posee un nivel profesional, sabe del tema, cumple con el temario, lleva la clase, resuelve o no dudas. Pero sí hay un deber que cumplir, también puede no cumplirse, hacer lo opuesto incluso; por eso, el que un profesor no haga lo que debe, resulta decepcionante. De ahí, y por otro lado, ellos, como alumnos, también procedieron del mismo modo, actuaron según ese deber.

Por el lado del tono en que se refieren a la escuela y a sus profesores, hay un vaivén. Los emotivos sólo son dos, en que fue claro que el recuerdo despertó emociones cariñosas por los maestros y a la escuela. Pero, en la mayoría de ellos, ni en sus palabras, ni en la forma de decirlo, percibimos una emoción desbordante al referirse a esa época; se podría decir, que la etapa del nivel medio superior fue percibida como algo que se sabe pasará, por eso, no causa extrañeza. Lo raro, hubiera sido, no haberlo realizado.

Si bien, advertimos que la trayectoria escolar de los profesores los hizo entender la lógica de la escuela y los deberes que eso supone, también notamos una conexión lejana con los profesores y con la escuela, aunque existan recuerdos agradables. Entonces, el sentido de la escuela se dio de modo distante, pero fue suficiente para saber, ahora, que estar en una escuela, significa que cada quien debe hacer lo que debe hacer.

En síntesis, tenemos que al detenernos en la trayectoria personal, escolar y profesional de los profesores en referencia a su concepción de la escuela media superior, es el cumplimiento del deber el hilo conductor, dando luz a lo que Hegel (1998) dice sobre los actos que se esperan y se forman en los alumnos. “En la escuela debe comportarse de acuerdo con el sentido del deber y de una ley” (p. 106).

El deber del que hablan los profesores se trata también de un estado de las cosas que arroja la forma en que se comporta el profesor. Las prácticas de los profesores, de los estudiantes y de las demás personas que se mueven en el plantel, guardan una rutina que difícilmente se trastoca. Por supuesto, los horarios de la escolarización suponen una rutina, pero, lo que destacamos es que hay una dinámica de estilos de hacer, de decir, de participar por parte de nuestros actores que no se quiebran, aun con los cambios que llegan tanto en el discurso institucional, como en los movimientos de posiciones administrativas.

Durante la observación realizamos (a lo largo de un semestre), podemos decir que los profesores asimilan los cambios sin mucho ruido. Por ejemplo, si hablamos de las nuevas exigencias administrativas u burocráticas, E1 afirma, “hay cuestiones administrativas que sí se han hecho más *talachosas* y han restado un poco el trabajo propiamente académico, por ejemplo, preparar una clase. A veces por hacer ciertas cosas se descuida un poco lo académico, el trabajo en aula, (aunque) se hace lo posible”.

Pero, no son desafíos alarmantes, E5 sostiene: “Desafíos políticos, desafíos estructurales, no los veo como desafío: para mí son: ‘Ustedes díganme qué hacer, lo que yo hago, lo trataré y lo incorporaré a sus condiciones’. (...)

Entonces todo... todas esas situaciones administrativas no las veo como desafíos,... pues los resuelves rápido, sin mayor problema”.

Aunque si nos enfocamos al cambio que supone el modelo educativo por competencias, que recordemos es uno de nuestros temas de interés, también observamos que los profesores lo han incorporado sin demasiado desgaste, sólo que cada uno a su estilo y entendimiento. Notamos que para algunos en su hacer diario, durante la clase o en otros espacios de la escuela, es sencillo emplear los vocablos que llegaron con esa noción educativa, por ejemplo: “rubrica de evaluación”, “evidencias”, “productos” y para otros no tanto. Pero, al momento de interactuar con el alumno con aquellas palabras se refirieron a las mismas cosas: las actividades que el joven realiza a partir de las instrucciones del profesor, y casi siempre hablaron en esos términos cuando se encontraron en momentos evaluativos.

Por otra parte, el deber que se refiere a realizar, cada uno, con lo que le corresponde y que, en cierta medida, conserva el estado de las cosas en el CEB 8/1, se resume en que finalmente, el profesor tiene claro su figura. Aunque, “(antes) el maestro se le tenía como una persona respetable, honorable. Y que eso ha cambiado desgraciadamente (...) Ha perdido ese estatus, ese respeto porque ahora no solamente dicen que es maestro, que es guiador, tutor. Y esto no lo digo yo, lo dicen en los estudios, incluso en el curso que tomamos de PROFORDEMS”, E1. Finalmente, “la docencia es la docencia, enseñar es enseñar”, concluye E5.

El deber que destaca el maestro empata, sin lugar a duda, con la disciplina que plantea Hegel como elemento clave en la esfera escolar para lograr sus propósitos. Si bien el propósito escolar para nuestros actores dista del propósito escolar hegeliano, lo cierto es que tienen claro dicha tarea requiere cierto orden, porque el orden permite conseguir el objetivo común de la escuela. Recordemos, para el filósofo, en la escuela hay una norma o disciplina que debe ser respetada en pos de la finalidad social de la escuela y que la formación exige la cosificación, en este caso, dada por la norma, para luego crear autonomía.

Este segundo ángulo lo conectamos con la Bildung en general, porque es mediada y mediadora. Si hay una normatividad en la escuela y el profesor es consciente de ello, entonces, él ha podido apropiársela y se da cuenta que el estudiante todavía no, por eso su interés en éste.

4.3. CUANDO LA COMPETENCIA ES UNA HERRAMIENTA -MEDIO- PARA LA VIDA

Si miramos a los profesores como personas que viven una vida ordinaria, como cualquier otro ser humano, podemos ubicar el momento en que cada uno pasó de ser un egresado de la profesión universitaria, a estar frente a un grupo de personas adolescentes que cursan el nivel medio superior; es decir, cuando se convirtió en maestro

Ese momento, obviamente, varía en el modo en que fue experimentado y cómo es recordado tiempo después según cada individuo. La coincidencia está en que ese punto es el arranque de la vertiente *ser maestro* en la persona de cada uno de esos individuos.

En el profesor ocurren dos situaciones. Una, como persona o sujeto individual tiene un contorno social, político, cultural y económico. En este sentido, la persona del profesor está situada en un lugar y momento específico que le dota de identidad nacional y particular. Otra, como profesor lleva a cabo una práctica educativa en la que materializa el discurso oficial educativo, entiéndase, en orden ascendente: los programas de estudio, el currículo, que a su vez, están guiados por un modelo educativo proveniente de la política educativa nacional en turno.

Las dos situaciones configuradas en la persona del profesor nos reiteran la existencia de la dimensión objetiva, esto es, el elemento social, político y estatal que envuelve a cualquier individuo en específico.

Para nuestro caso, es el discurso oficial educativo la faceta objetiva que delinea en buena parte el quehacer docente. La racionalidad oficial es el norte que orienta la práctica del profesor, aunque no la única, pero sí la que la normativiza; nos referimos a la educación por o en, o basada en competencias (EBC) señalada, hasta el momento, por el texto de la RIEMS y probablemente por su “reformulación” que está haciendo la NEM (Sobre nuestra presunción remítase al apartado 2.3).

Para este trabajo es importante identificar qué percepción tienen los profesores del modelo educativo, en general, que realizan, porque así tendremos mejor nitidez sobre la intención educativa particular que llevan a cabo.

Es contundente que todos los profesores ubican el modelo de EBC, porque todos ellos lo mencionan, ya sea directamente, o usando términos afines.

Si bien los profesores no distinguen cuestiones técnicas concernientes al lenguaje de la política educativa o del dominio pedagógico, como pueden ser: políticas educativas, currículo, las intenciones curriculares, planes y programas de estudio, modelo educativo; sí coinciden en referir la intención del modelo educativo que propone la RIEMS, es decir una educación por o en competencias. Veamos.

Primero, advertimos que los profesores del rincón que estudiamos tienen una confusión con la noción de modelo educativo, ante la pregunta sobre él, algunos refieren de inmediato a las estrategias de enseñanza-aprendizaje particulares de dicho foro de la EMS y otros a lo que señala la RIEMS sobre las competencias.

Aceptamos que la dificultad para distinguir una cosa de otra, se debe, en parte, a la pregunta planteada en la entrevista; aunque la idea fue no influir la respuesta, diciendo en la pregunta qué caracteriza el modelo educativo oficial o el del CEB 8/1; ahora, reconocemos que en todos los casos debimos ser específicos, o que la pregunta más acorde debió ser, precisamente, sobre el contraste entre los modelos educativos, si es que esto existe. Sin embargo, aún con esta contrariedad en el trabajo de campo, la etapa de análisis y en la

presente descripción, las respuestas de los entrevistados sí nos permiten encontrar que, aunque algunos actores aluden de inmediato al modelo oficial y otros al particular del CEB; al final, todos tienen claro que en su práctica educativa está marcada por una educación por competencias, al emplear el vocablo “herramienta” y en un caso “habilidad”.

Esta estimación se apoya en nuestra labor de observación, donde notamos en los profesores, en parte, preocupación y, en parte, ocupación por llevar al aula lo que dicen los programas de estudios vigentes. La mayoría de las entrevistas ocurrieron previo al regreso de los estudiantes al segundo semestre del ciclo escolar, cuando los profesores están en la etapa de sus planeaciones didácticas, una parte de ellos precisamente se ocupaba, o de terminar reportes administrativos, o de las planeaciones. En esta última actividad, fue usual ver cómo recurrieron a los programas de estudio para armar su planeación, de manera que la palabra competencia, o algún otro término acorde, salió algunas veces; incluso, en varias ocasiones se consultaron mutuamente para despejar dudas en torno y continuar con sus redacciones.

Otra actividad sobre el empleo del modelo por competencias, la identificamos cuando un profesor, al momento de atender a varios jóvenes, tanto él, como un alumno, a todas luces, revisaban que una serie de ejercicios mostrados por éste cumplieran o no una serie de criterios escritos en una lista física. Y es que este es el modo de evaluación que exige en el modelo por competencias, a través de desempeños observables escalados. Más adelante volveremos al asunto de la evaluación.

Dentro de este marco, de la asimilación del modelo institucional, por parte de los maestros en general, no resulta extraño que ante la pregunta ¿qué brinda la educación escolar a una persona?, las respuestas, en orden cronológico que casualmente aumenta el detalle, son:

“Conocimientos, herramientas”. E1.

“Conocimientos, herramientas para poder salir adelante”. E2.

“Conocimientos que son esenciales para la vida... Brinda herramientas” que se van a utilizar fuera de la escuela. E3.

“Habilidades para la vida”. E4.

Da los cimientos, porque que la educación es “transformar, dar herramientas y eso incluye: conocimientos y habilidades”. E5.

Los profesores coinciden en que la escuela proporciona herramientas al estudiante para desenvolverse en la vida. Desde luego esto nos recuerda la cultura práctica de la que habla Hegel y cómo es que la “ciencia y las habilidades” que se adquieren en la escuela cobran más significado cuando se emplean fuera de la esfera escolar. En este sentido, se ha contribuido a la formación del estudiante, porque ha robustecido sus talentos y eso coadyuva su autonomía material.

Pero, a pesar de que los maestros utilicen el vocablo “herramienta” y hayamos encontrado que en las prácticas muestren cierta preocupación por incorporar lo que señalan los planes de estudio, al tener presente su noción del deber en la escuela, la intención de adecuar el modelo educativo a las características de los alumnos, su concepción del maestro y la enseñanza (revisado en el primer apartado), concluimos que la herramienta de la que hablan los profesores no refiere a algo simplemente pragmático y técnico, que facilita la ejecución de una actividad. Tampoco a la homogeneización de la escolarización, como si se tratara de un adiestramiento mecánico para resolver siempre del mismo modo un problema o llegar a una meta determinada, porque eso, de entrada, iría en contra de la flexibilidad del adaptarse al joven atleta.

Si bien, el vocablo *herramientas* refiere a instrumentos que elevan la probabilidad para llegar a un objetivo, las herramientas que da la escuela inciden con más profundidad en la vida de las personas. No se trata de que la escuela equie a los estudiantes de instrumentos para que todos ellos puedan realizar una actividad del mismo modo y con el mismo resultado. Sino que la herramienta está vista, por los profesores, como un medio para que la vida del estudiante, sea la que decida, sea posible. Desde luego el matiz práctico de la herramienta no se niega, pero no se trata sólo de entregar el instrumental para que el

estudiante manipule fácilmente siempre del mismo modo al mundo y consiga un objetivo, el mismo que conseguiría otro, porque hay una pragmática homogénea para ello; de lo que se trata es que el estudiante quede arropado de los medios que le permitan resolver la vida que decidió para él. Las palabras siguientes refuerzan nuestra idea.

E4 nos dice, “Para nosotros (los profesores), educar tendría que ser transmitir los criterios para que la persona adopte un estilo de vida”, el que ella decida.

La escuela proporciona “bases para crecer como seres humanos; nos brinda conocimientos que son esenciales para la vida y también nos puede brindar herramientas que a lo mejor vamos a utilizar a nivel profesional” E3.

Que los profesores de este rincón de la EMS coincidan en la noción de que la escuela proporciona herramientas para la vida, desde nuestra interpretación, se debe, en parte, a la introyección del discurso oficial que han hecho cada uno de ellos. Y es que todos ellos también van a coincidir en que el modelo educativo oficial – EBC presentado en la RIEMS- sí puede tener una conexión con su idea de educación particular.

La relación existe, porque siempre hay un objetivo educativo de la política educativa, que el profesor no puede omitir; “siempre, cada gobierno lo encamina a algo”, en este caso “al modelo económico”, dice E1.

Por otra parte, la conclusión de los profesores sobre que la escuela brinda herramientas para la vida viene, precisamente, por la concepción de educación que han ido definiendo a lo largo de su trayectoria escolar y docente. Recordemos que la vida escolar y la educación tienen que ver con el deber de realizar lo correspondiente, según el rol de la persona en la escuela. Esto, repercute en la noción de educación de los profesores, porque, en ese sentido, educar conlleva una responsabilidad. Como vimos en el primer ángulo. Aquí, el punto es cómo la concepción de educación de los profesores nos ayuda a

comprender por qué hablan de herramientas para la vida; volvemos a las palabras de los entrevistados.

Dice E1: “La educación, educación, viene de casa, en casa se forma y en la escuela se refuerza con las normas, las reglas, la convivencia entre alumnos”.

La educación abarca muchos puntos... Es enseñanza total: conocimientos, ligar conocimientos, actitudes, con lo que ellos (los estudiantes) puedan complementar de lo que viene de casa, porque la enseñanza básica viene desde casa, desde los valores, de cómo ellos aprenden a convivir con otras personas todo eso lo van arrastrando hasta el bachillerato. Entonces, para mí, la educación es conocimientos totales de diferentes tipos de materia (...) Las enseñanzas que podemos proporcionarles en el bachillerato pueden mejorar su educación. Afirma E2.

“Educar y educarse es algo que sucede a cada momento y cada instante de la vida”. Precisa E4.

Las pasadas reflexiones nos hacen afirmar que para los profesores del CEB 8/1 la educación es de índole más amplio que la escuela y se da en compañía de los otros. Primero, en la familia, luego en la escuela y más adelante cuando cada egresado se ocupe de lo que decida hacer.

En cuanto a la educación formal dada por la escuela, tiene que ver con un entorno social e institucional, donde la enseñanza ocurre en el alumno y en el profesor. Por eso, “la educación –dice E3- es un conjunto de cosas que engloban vida, cultura, aprendizaje enseñanza. Enseñanza también para nosotros como docentes. La educación para mí, pues también involucra instituciones, involucra un equipo de trabajo, implica actualización docente; implica formación tanto para los alumnos como para los profesores”.

Por su parte, aunque la educación es parte de la naturaleza humana, porque es uno de los modos en que el hombre ha sobrevivido como especie; educar en la escuela tiene una intención específica, no se trata de dar educación porque sí. El profesor tiene una intención de su práctica educativa. Y a la vez, los maestros reconocen que la docencia es un ejercicio constante de aprendizaje para ellos, más allá de los cursos oficiales, obligatorios o voluntarios, aprenden

todos los días de los alumnos. Esta forma de mirar a la escuela y a la docencia nos conduce a un sentido de formación.

El profesor busca que las enseñanzas tengan un eco en la vida del estudiante y de modo tangible. De nuevo el peso no está en que la escuela signifique un lugar que ilumina por los conocimientos y saberes que ahí están depositados en el verbo y práctica del maestro. Más bien, para los profesores, lo importante es que la escuela y ellos proporcionen a los estudiantes los medios –herramientas– para que puedan servirse de los conocimientos y saberes en el momento que lo necesiten o lo decidan.

E4, completa la idea. “Sí los conocimientos, pero para qué sirven, para que se pueden utilizar, cómo te pueden ayudar a vivir mejor. (...) Entonces, educar finalmente es poner las bases para que la gente adopte una forma de vida; eso al final lo decide la persona, nosotros simplemente facilitamos”

La educación para los profesores del CEB 8/1, representa algo más complejo, que sólo decir herramientas o habilidades; brindar “herramientas para la vida” va más allá de un plano práctico y medible como sugiere la EBC.

El enfoque oficial e institucional de la educación por competencias convierte la complejidad que sucede en un salón de clases en una situación meramente pragmática que puede medirse en un parangón de desempeños, en donde los alcances particulares de la persona –alumnos y profesores– se ciñen a medidas cuantificables. Nos encontramos de nuevo con ese tono, peligroso para nosotros, del EBC que apuntamos desde el segundo capítulo

Si bien en los Lineamientos oficiales para la evaluación se pueden leer las siguientes afirmaciones:

a)

El tipo de evaluación que maestras y maestros deberán ejercer es la llamada evaluación auténtica, que centra su atención en los procesos, más que en los resultados y persigue que el objetivo de que sea el estudiante quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje. (...) La función formativa debe asumirse como la principal función de la evaluación, que se debe ejercer en la Educación

Media Superior (EMS), sin soslayar la necesidad de realizar la evaluación sumativa. (DGB, 2011, pp. 32, 35)

b) “La evaluación del aprendizaje es una de las principales herramientas para la concreción de la educación por competencias en el aula. Se trata de una evaluación del aprendizaje centrada en el proceso más que en el resultado” (DGB, 2016, p. 15)

También sostienen:

a.1) “Con la evaluación auténtica se promueve el uso y diseño de instrumentos de evaluación que den cuenta del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes o recaben evidencias sobre algún desempeño mostrado” (DGB, 2011, p. 49)

Sobre este punto decimos que “auténtica” resulta ambiguo. El alumno puede considerar que se refiere al esfuerzo puesto en la realización de una actividad, bajo criterios de tiempo invertido o de número de páginas resueltas o realizadas; difícilmente sobre el contenido, originalidad, investigación documental. Para los maestros puede referir desde los exámenes, hasta la elaboración de material didáctico.

Ahora, las herramientas a las que se refiere el documento son el portafolio, las rúbricas, lista de cotejo, la escala de clasificación y el registro anecdótico. Y se concluye:

“Los instrumentos mencionados anteriormente,... requieren que se establezcan los niveles de competencia de un estudiante, para lo cual es necesario acordar los indicadores en que se focalizará la evaluación y, con base en éstos, se establecen los criterios mediante los que sea posible determinar los niveles de desarrollo en la competencia presentada”. (DGB, 2011, p 50)

b.1) “Por ejemplo, para abordar el atributo *enfrenta las dificultades que se le presenta y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades*, puede ser

bastante útil el análisis FODA, pero aplicado a uno mismo, una adaptación”. (DGB, 2016, p. 23)

Y de nueva cuenta, se señala el empleo de instrumentos evaluativos:

“Los instrumentos de evaluación darán por resultado un reporte final del logro de los estudiantes, que describirá el nivel de desempeño logrado durante el semestre” (DGB, 2016, p.25)

Aunque los documentos guía para el maestro se actualicen, citamos del 2011 y del 2016, continúa la insistencia oficial de utilizar instrumentos evaluativos objetivos para el seguimiento de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Lo que desde la perspectiva de este trabajo que aborda la formación del ser humano, causa ruido; porque, cuando hablamos de personas, de seres humanos diversos, como vimos en nuestro primer tópico, con necesidades concretas, las escalas evaluativas objetivas no corresponden. No estamos diciendo que en la escuela no se requieran este tipo de instrumentos de evaluación, sino que su papel en el aprendizaje no es suficientemente claro y lo que subrayamos es que el discurso oficial es confuso, o tiene un enfoque humanista, o tiene un enfoque mercantilista, pero, consideramos que al final, tiende a diluirse el primero bajo el segundo.

En cambio, nos parece que los profesores del CEB rebasan la intención educativa mercantilista del discurso educativo oficial. La distancia se da porque el profesor discierne que los cambios que llegan con las políticas educativas y su correspondiente instrumentación, “han sido más de forma que de fondo, creo que la educación sigue siendo la misma que hace 10, 12, 20 años, no en el sentido estricto, sino repito: otra vez la forma; antes las competencias... no eran competencias, sino eran... que el conocimiento se vincule a la vida normal. Perdón, pero esas son las competencias, las desmembraron tantito y especificaron”, concluye E5.

O, porque se es consciente de que siempre existe la posibilidad de conciliar los marcos oficiales con los particulares, “dependiendo del docente; si el docente

no se asume como un mero transmisor de conocimientos, como una grabadora, yo creo que toda la vida ha sucedido”, advierte E4.

En conclusión, tenemos que el profesor de este rincón de la EMS se deja guiar por los marcos oficiales de la educación por competencias, pero ha logrado darle un propósito más de fondo a su práctica educativa y a lo que pretende que el alumno se lleve de él y de la escuela.

Que el profesor busque que la escuela y él con su práctica brinden “herramientas para la vida”, se refiere a “dar la oportunidad de decidir hacia dónde se va a ir en un futuro”, parafraseamos a E5.

Más que fijarse un objetivo, encontramos un propósito de educar y para la vida del alumno, lo cual no se consigue de inmediato, recordemos la importancia de la paciencia y el tiempo, que abordamos anteriormente.

El asunto de la competencia formulada por los maestros está en estrecha conexión con la formación práctica que establece Hegel, ya que se refiere justo al aprehendizaje del hacer tangible, que adquiere el estudiante gracias a la escuela y a la enseñanza del maestro.

Pero, cuando los profesores visualizan que tal competencia va a ser llevada a la vida individual del alumno, nos lleva a pensar en la ocupación o profesión, que Hegel tanto valora, que cobija el ser de la persona social en la esfera social.

Este tercer ángulo de la formación vertido por los maestros, la vinculamos en términos generales con la Bildung hegeliana, cuando refiere que la formación cultural representa el camino que cada uno emprende y que la escuela es el medio para que el individuo esté en condiciones de desarrollarse en la esfera social.

4.4 LA DISCIPLINA LLEGA CON FLEXIBILIDAD Y CON EL TIEMPO.

Los estudiantes del CEB 8/1 son adolescentes que están ahí porque tienen desempeño notable en una disciplina deportiva. El ingreso y la permanencia al CEB, depende del filtro que hace el CNAR. Los bachilleres, entonces, que alberga este espacio de la EMS se distinguen en principio por practicar seriamente un deporte y destacarse en ello; luego, se distinguen por otros aspectos que repercuten en cómo se desenvuelven en la escuela, veamos.

Son jóvenes provenientes de distintos Estados de la República y los menos residen en el área conurbada; lo que trae a considerar que hay prácticas, normas y deberes peculiares, según la familia de origen; aunado a que cada región del país tiene prácticas culturales que la identifican. Entonces, existen una moral y una cultura que el estudiante trae consigo a la escuela y que lo vuelve peculiar. La región de residencia familiar o natal dota al estudiante de una identidad que no sólo se queda a nivel de la moralidad que lo caracteriza, sino, que también es un indicador, junto con el siguiente aspecto, sobre la escolarización que ha recibido.

La situación socioeconómica. Mientras que unos bachilleres provienen de un contexto familiar favorable económicamente, otros definitivamente no lo tienen, al grado de que estar en el CNAR es la oportunidad para salir avante del rezago socioeconómico y de su “capital cultural” (Bourdieu, 1983). La condición económica, en la mayoría de las veces, incide en el deporte que realizan. Practicar un deporte, requiere la capacidad de acceder al equipo, instrumentos, espacios, instructores y requerimientos para realizarlo; además, de la transportación y el hospedaje que significa participar en los torneos. Pero, los deportistas no siempre viajan solos, por eso, también hay que considerar el gasto que representan los acompañantes. Por eso, el factor económico también es un indicador sobre la escolarización recibida; no es lo mismo ser un estudiante que se educó en una cultura escolar privada, que una pública, por más que el currículo del nivel básico sea el mismo. La siguiente percepción de E1, aclara la idea, “la mayoría tienen un nivel económico de clase media alta o clase media.

...Y se distinguen primero porque vienen de escuelas privadas, muchos (por ejemplo) ya hablan en inglés, francés, vienen con dos idiomas más”

En el salón de clases hay un parangón derivado de los alcances educativos obtenidos en la escuela Secundaria. Por ejemplo, el profesor del CEB puede atender grupos donde conviven un egresado de una telesecundaria de los Estados de Chiapas o Guerrero, con un egresado de una preparatoria privada del Estado de Puebla, Guadalajara o la Ciudad de México. Las palabras de E4 lo ilustran.

“Cuando ellos llegan, tú puedes tener a niños de escuelas privadas de la Ciudad de México o del interior de la República, que no necesitan que los estemos correteando para que hagan las cosas. Sin embargo, hay chicos que, la verdad, dejan mucho que desear y rayan en el analfabetismo funcional”.

Otro aspecto es el apego que tiene el estudiante con el entorno familiar. Para algunos, ingresar a este CEB, en el grado que sea, es también el inicio de vivir fuera de casa; para otros es continuar con esa circunstancia. Como sea, salvo mínimos casos, los estudiantes se enfrentan a la experiencia de estar lejos de la familia. La manera en cómo resuelven estar sin la supervisión física de los padres, también es un indicador en la forma en cómo se desenvuelven en la escuela.

“...he tenido oportunidad de estar en otras escuelas y esta población del CNAR es muy particular, porque aparte son como muy niños. A pesar de ser alumnos de media superior tienden mucho a acercarse, a pedir un consejo, a platicar sus cosas. A solicitar incluso pues un abrazo, (ya que) están lejos de sus padres”. Nos dice E3.

Un último aspecto a considerar es el objetivo deportivo que cada estudiante tiene. Aunque todos tengan una vida deportiva y su día a día esté marcado por la práctica deportiva, lo cierto es que no todos tienen la misma nitidez sobre sus objetivos deportivos, y esto también repercute en el modo en que proceden en el CEB.

De acuerdo a lo anterior, tenemos que la población estudiantil de este plantel de bachillerato es heterogénea, por no meternos en honduras de la diversidad y en las trayectorias de vida de cada estudiante. El punto, es que, si bien cualquier plantel escolar es un mundo de personas, cada una distinta a la otra, este rincón de la EMS constata que en un pequeño espacio escolar se reúnen adolescentes con diferentes escolarizaciones, con diferentes accesos económicos, con diferentes vínculos familiares y con distintos intereses deportivos.

Esta realidad es la que se encuentra en los salones, pasillos y espacios del CEB y es con la que el profesor se enfrenta en la idea de que todos esos jóvenes reciban la educación del nivel medio superior. (Situación que nos hace pensar en la crítica que Herbart –y de paso al planteamiento hegeliano- a la escuela regulada por la política pública; presentada en el apartado 2.1).

El problema crece cuando el profesor percibe, además, que los estudiantes no son como él fue, que la escuela y el aprendizaje no son su prioridad.

Todos los profesores coinciden en que la escuela para la mayoría de los estudiantes del CEB no es lo que más les significa en este momento de sus vidas adolescentes. Las siguientes afirmaciones lo esclarecen.

“... es una obligación; como algo inevitable, o sea como algo que tienen que hacer. Y son los menos, los que vienen con... por gusto, con esa hambre de aprender”. Señala E3.

Están porque los mandan, “no les importa mucho la escuela, solamente el deporte”, según E2. “Para muchos es el requisito para estar aquí (en el CNAR)”. Plantea E4.

En definitiva, si dependiera sólo de ellos –los estudiantes-, la mayoría sólo se centraría en la actividad deportiva. “Si pudieran, no la estudiarían, no les gusta, se saltarían esta etapa, porque se dedicarían cien por ciento a su carrera deportiva”, concluye E6.

Ocurre entonces, una oposición a la idea de los profesores de que la escuela y sus participantes actúan según la lógica o del deber esperado, que detallamos antes.

Pero esta fotografía, no acaba de mostrarse, porque el modo, tendiente, de relacionarse con la escuela y con el aprendizaje que tiene la mayoría de los estudiantes de esta institución de la EMS, sin embargo, está fracturado por los modos de una minoría de estudiantes que perciben a la escuela de modo distinto. Es la fractura de la tendencia, lo que genera que el profesor identifique grupos y tipos de estudiantes que miran la escuela de formas diferentes.

“Para muchos de ellos es el requisito sine qua non para estar aquí. Para otros sí representa una oportunidad de mejorar, porque es una escuela mejor que a la que hubieran ido en su localidad. Para otros, no representa una oportunidad, porque estaban mejor donde estaban antes. Entonces, yo creo que eso varía de estudiante a estudiante”. Aclara E4.

Aquí la relación queda establecida a partir de la imagen que el alumno tiene del CEB en comparación con las escuelas de las que vienen.

Hay diferentes personalidades a partir del deporte. (La escuela es) para algunos oportunidad, para algunos otros, tiempo de relajación, y para algunos otros, superación. Los de superación son muy pocos, de una población de 180, podríamos estar hablando de unos 30, de los que entran a clases, entregan, sacan buen promedio, por buen promedio hablo de 9 o 10 de calificación de las asignaturas. Algunos otros tratan de acreditar, pero con el mínimo, o sea con calificación 6, 7. Señala E2.

Sin embargo, para este docente, el punto se centra en las expectativas respecto a la función de la escuela: oportunidad, superación, relajación.

“Podría decirse que (para) el cincuenta por ciento, (la escuela) es la vía para llegar a los (Juegos) Olímpicos, que es un sueño y el otro cincuenta por ciento (...) se pone entre los dos objetivos: entre lo deportivo y entre lo (profesional)”, concluye E1.

Por su parte, este entrevistado centra su reflexión en torno a los anhelos de éxito deportivo de los alumnos.

Esta matiz de que para el alumno la escuela y los deberes que implican no tengan sentido, adquiere un tono más preciso, cuando se advierte que el estudiante, incluso, no nota la diferencia entre asistir a la escuela y el aprendizaje. “Son pocos los que tienen esa concepción de aprendizaje”, revela E2, porque si lo notaran, entonces se irían a un modelo abierto, parafraseando a E5, ya que asistir a la escuela es algo que no les agrada.

Pero, a pesar de la ruptura que el profesor experimenta entre su noción de la lógica escolar y la que nota en su alumno, queda, como afirmamos arriba, un resquicio por el que se cuele la esperanza de que a estos jóvenes la escuela y el aprendizaje les signifique como “una oportunidad” de crecer personalmente.

Para los alumnos que toman en serio el bachillerato, el aprendizaje es lo más importante porque ellos tienen... establecido que no van a vivir del deporte; que van a vivir de otras formas. Por ejemplo, (de una profesión), ellos ven más allá, lo toman... el deporte como un pasatiempo y la escuela como una prioridad. Y la otra parte, ve el deporte como una profesión y la escuela no la toma mucho en cuenta. Entonces, para algunos los aprendizajes, las enseñanzas que se les puedan dar, lo toman como la mayor oportunidad que puede haber. Nos dice E2.

En este testimonio se reconoce en los alumnos una posición en torno a la escuela y al aprendizaje que les permite ver “más allá” de la realidad inmediata.

Pero, para E5 hay dos cuestiones a considerar. Por un lado, que los alumnos encuentran en la escuela una opción de futuro o de escape. Por otro lado, que su interés se centra en acreditar las asignaturas. Lo dice del siguiente modo:

(Para) el 70 por ciento de los alumnos es parte importante de su vida, ésta escuela, el venir acá; porque si bien algunos (tienen) la visión del futuro y otros la ven (a la escuela) como una válvula de escape, que, a fin de cuentas, son los que cumplen con ese mínimo esfuerzo para pasar. Entonces, la escuela es importante, ya sea por cualquiera de las dos razones, tenemos un porcentaje bajo (el 30 por ciento) que considera que la escuela no le sirve.

Que los profesores perciban el grueso de los alumnos como una comunidad peculiar, que se divide en pequeños grupos, de ahí que la mayoría de nuestros

actores tiendan a seccionar a los alumnos, ya sea por su nivel socioeconómico, escolarización, interés en el aprendizaje y en la escuela. Nos hacer recordar que, de acuerdo a nuestras observaciones, los jóvenes sí tienen una inclinación a agruparse.

El primer factor para agruparse es por ser compañeros de la disciplina deportiva, lo que tiene que ver con los intereses deportivos y, con alta probabilidad, en coincidir en el nivel socioeconómico. El otro factor para agruparse que notamos, tanto en pasillos, como en el salón de clase, es en torno a las actividades escolares, ejercicios, prácticas, tareas; lo que tendría que ver con sus inclinaciones por cumplir con el deber escolar, podríamos decir, incluido el aprendizaje. En este sentido, la percepción del maestro, coincide con la nuestra.

Ahora bien, regresemos al problema del aprendizaje que notan los profesores; también encontramos que si no creyeran, ni tuvieran la intención, en el fondo, que este CEB y su peculiar modelo educativo es una oportunidad para los alumnos; entonces, no tendrían por qué crear “alternativas”, según palabras de E2, para acercar el aprendizaje a los alumnos. Y los modos varían de acuerdo al profesor, de ahí que,

E1 ha tenido que variar las formas en que lleva la clase, para que el tono no sea “plano”.

E2 ha creado un material didáctico específico, pensando en cómo trabajan los estudiantes, incorporando temas que “les van a servir”. El punto es “ampliarles el panorama, enseñarles más de lo que viene en el temario”.

E3 ante la dificultad de “captar su atención”, insiste en “hacerles ver que todo suma, o sea que todo lo que aprendan, de la asignatura que sea, les va a servir”.

Sin embargo, la práctica educativa del profesor no se queda sólo a nivel de lo que hace en el aula o en específico para el salón de clases, atrás está la idea común de que es la flexibilidad del modelo educativo del CEB 8/1 lo que permite

que estos jóvenes puedan concluir el nivel medio superior, los siguientes testimonios lo muestran.

E1, afirma: “Esta escuela tiene que adaptarse a las necesidades de ellos... (En) uno como docente debe haber flexibilidad”.

(Esta escuela) los ayuda a estudiar a distancia, algunos otros a estudiar en línea... Los alumnos, si tienen equipos de cómputo, pues pueden ir avanzando en sus trabajos electrónicos”. O, hay otras alternativas, “se les da mucho la facilidad de que cuando se van puedan regresar aquí al bachillerato y se les da un tiempo, (que) les puede ayudar mucho a poder nivelarse, a asistir a asesorías para poder tener los conocimientos que tal vez cuando se fueron pues no adquirieron aquí, en clases presenciales. Señala E2.

E4, agrega. Esto se debe, a que los estudiantes del CEB 8/1 “tienen capacidades especiales para bien, y para desarrollar estas capacidades pues, les tenemos que dar ciertas facilidades”.

Así como el profesor entiende que la “flexibilidad” es la forma en que hace más dócil el aprendizaje y la escuela a sus alumnos, con el objetivo de que el contenido temático sea revisado y trabajado por el estudiante; también considera que esa apuesta trae otros frutos positivos.

No se trata tanto de esperar que el alumno se impregne de conocimientos, lo que se percibe (y quiere) es que el estudiante cambia en su actitud hacia la escuela y hacia lo que dice hará. Esto lo interpretamos en que al profesor le ha quedado claro que si el aprendizaje –especialmente de saberes o conocimientos declarativos- no es sustancial para el alumno, entonces, no hay que rasgarse las vestiduras por ello, en cambio hay que aceptarlo y partir de ahí. Por eso, el modo de ayudar a este tipo de alumnos es despertar un comportamiento distinto respecto del trabajo escolar. Tal visión permite comprender una aparente contradicción, pues según algunos entrevistados, es la mitad, para otros es una minoría, pero, otros afirman que es una mayoría que de los alumnos quienes establecen una relación con el saber escolar tendiente a la disciplina.

Nuestras afirmaciones se basan en que nuestros entrevistados realizan sus prácticas en los diferentes semestres en los que se reparte el plan de estudios;

es decir, pueden ser maestros del joven bachiller de modo continuo o discontinuo durante cuatro o seis semestres, respectivamente. Por eso, pueden notar qué y cómo cambian los estudiantes a lo largo de su trayecto escolar, no es lo mismo un alumno de primer semestre, que los alumnos de quinto. E5 nos ayuda a comprender mejor.

(Aunque la mayoría se distinguen por su flojera, y solo van a la escuela) por llegar a una calificación mínima aprobatoria, porque lo que les interesa finalmente es el deporte, eso es lo que vería negativo. Pero, por otro lado, cuando se comprometen... son disciplinados y eso es lo que ayuda el deporte, en un momento dado. Y eso lo podemos ver de cuando llegan en primer semestre, cuando salen en sexto semestre. El tiempo que estuvieron con la disciplina deportiva y la disciplina que nosotros tratamos de darles aquí los va ubicando; y los hacen... y terminan siendo disciplinados.

Para E2, el modelo educativo de la escuela y lo que hace, repercute en la disciplina, que “es hacer lo que tienes que hacer en el momento, en tiempo y forma y la conducta es cómo te comportas. Entonces, ellos (cuando salen), tienen disciplina”. No importa los objetivos personales que tenga el estudiante, “si el alumno se propone esa meta, la disciplina aunada a sus objetivos, los logran”.

La disciplina que se gana con el tiempo, no obedece exclusivamente a la práctica educativa del profesor y el modelo educativo de este CEB; los profesores, reconocen que buena parte es porque el alumno así lo quiere y trabaja en ello.

En esta idea, dice E4: “El hábito no hace al monje. Es decir, si el estudiante verdaderamente quiere que la escuela, la que sea, le ayude a conseguir sus objetivos, el muchacho los va a conseguir”

Aunque el compromiso del alumno con sus actividades escolares, que tiene que ver con la disciplina adquirida, se nota más en los alumnos del último año. Al respecto E5 nos dice:

Creo que somos muy flexibles, en el sentido de: ‘No vas a estar, te doy chance de entregarlo después’, por poner un ejemplo... Creo que muchos sí terminan comprendiendo esa parte de la disciplina, del compromiso: ‘Tú quedaste en algo, lo tienes que cumplir.’ Cuando no lo cumplen en los últimos semestres ellos están conscientes, ‘Sí, tiene razón no lo hice.’... (Que) cuando llegan al principio: ‘Oye quedaste... -Ah sí... Pero, no lo hice, écheme la mano’ Ese es el contraste que hay

entre cuando llegan y cuando se van. ¿Cómo afectó la escuela? Vaya no hablamos del punto de vista (del) conocimiento, sino desde el punto de vista (de la) actitud.

La disciplina que crece en el transcurso de los tres años en el bachillerato, no se refiere a la férrea disposición de emprender alguna actividad de un modo mecanizado, como aquel que domina cada pieza de un rompecabezas para ensamblarlo siempre perfectamente; sino a que el estudiante va comprendiendo que ir a la escuela y las acciones que eso representa, por un lado, es parte de su ser estudiante. Por otro lado, que lo hace en la escuela repercute favorablemente en su persona.

Lo anterior, desde la perspectiva del maestro, tiene que ver con el esperar o con la paciencia de que el estudiante, en algún momento, sí le dé un sentido favorable a la escuela y al aprendizaje. Porque, cuando el maestro recibe a un nuevo alumno, sabe que la prioridad del joven es su objetivo deportivo, eso es lo más importante en su vida; pero, aguarda a que a lo largo de los semestres, el estudiante abra su abanico de intereses, al menos que, cuando egrese, la escuela ya no sea vista sólo como una obligación.

El compromiso del estudiante consigo mismo, visto por los profesores como disciplina, que llega a lo largo de los años en la escuela, también trae que la relación del estudiante con el aprendizaje cambie. Lo cual, se articula con lo que el propio alumno identifica, pues nos dice a través de la mirada de E6: “sí varios me llegaron a decir: ‘Maestra, la venimos a saludar, ¿cómo está? No valorábamos su clase, no entendíamos el mensaje que nos quería decir’. Luego, ‘vemos a nuestros compañeros, ahorita, y decimos: *¿así me comportaba?, ¡qué vergüenza! ¿Y así éramos con todos los maestros?’*”

Esto quiere decir que desde la perspectiva del estudiante hay cierta coincidencia con la del maestro, en que el significado de la escuela sí logra ser distinto al final de cuentas.

Ante la pregunta ¿en qué momento el estudiante le da un significado a los aprendizajes que pretende brindarle la escuela? E6 nos comparte:

“Creo que les cae el veinte hasta quinto, sexto semestre, que es importante el aprendizaje, para qué es la prepa, para qué se están preparando, por qué es importante que sigan estudiando, aunque sean deportistas, o no sean deportistas. Yo creo que, en los primeros semestres, no”. Y en los momentos, que son los menos, cuando identifican de inmediato, que en tal clase o con tal maestro, sí aprendieron algo, ahí, también valoran el aprendizaje.

Es como si en el fondo todos nuestros entrevistados estuvieran de acuerdo en que un joven no tendría que estar limitado a sólo un objetivo de vida. Y esto nos habla de que sí existe una intención de formación en esta escuela y en la práctica educativa de los maestros; porque la disciplina que llega con flexibilidad y con el tiempo no es sólo para que el joven deportista pueda y resuelva el trabajo escolar, también porque el maestro sabe que la escuela puede proveer al estudiante de que sea más de lo que ya se ha fijado o imagina.

Lo que nos proporcionan los profesores con este cuarto ángulo de la formación, nos lleva a pensar en la disciplina hegeliana, que es necesaria en la didáctica para lograr el propósito escolar y para que el estudiante se compenetre con la eticidad de su nación. Los profesores aquí no aluden a una dimensión ética, pero sí al desarrollo de la autorregulación que significa ser autónomo.

En esta idea, el profesor sabe que el joven experimenta un rigor escolar, en cierta medida, una cosificación de su persona; en concordancia con lo que plantea Hegel sobre que la formación cultural no ocurre de inmediato. El espíritu humano, como individuo, debe ser paciente para recorrer sus propios momentos y para apropiarse de los recorridos del momento cultural que ahora lo circundan. Aunado a que los maestros, de algún modo, también coinciden con el planteamiento hegeliano, en que el estudiante crea un significado de la escuela y de lo que se aprende en ella. Esto es, que la formación se da cuando cada persona resignifica por sí misma la cultura teórica y práctica que la escuela le presenta.

Por último conectamos este cuarto ángulo con la Bildung en general, en tanto que la formación no es sinónimo de educación, menos de escolarización. Por

eso, el que busca la formación del otro, lo que menos quiere es limitar, sino incentivar, catapultar, ayudar a que el estudiante note la infinidad de objetivos a los que puede llegar.

4.5 HAY POSIBILIDAD DE LO COMÚN –DEL YO AL NOSOTROS, PORQUE EL NOSOTROS ES YO-, PORQUE TODOS ESTAMOS SIENDO FORMADOS CULTURALMENTE.

El discurso oficial de la DGB (2016) señala que se busca que el egresado se desenvuelva como un ciudadano. De manera textual dice:

La Dirección General del Bachillerato busca que los jóvenes egresados de los subsistemas coordinados sean ciudadanos reflexivos, con capacidad de formular y asumir opiniones personales, interactuar en contextos plurales, propositivos, con capacidad para trazarse metas y aprender de manera continua” (DGB, 2016, p. 7).

El tema de la ciudadanía nos lleva a un terreno amplio, que desde la perspectiva de la formación cultural hegeliana se refiere a la vida social presente en un Estado de derecho, ético y cultural. Es decir, se trata del momento en que la persona ha podido desprenderse de los inmediatos círculos sociales, que son el familiar y gremial, porque, ha conseguido reconocerse como parte de un estrato político y social del que es partícipe. Es el paso de lo particular a lo general, de lo inmediato y positivo, a lo realizado y apropiado. El ciudadano ético obra en un horizonte donde lo relevante es el flujo de social y general, porque eso es lo que da las condiciones de un crecimiento general y particular.

Lo que señala el planteamiento educativo de la DGB, en una primera lectura no se desmarca en términos generales de lo que señala Hegel; tampoco se separa de planteamientos filosóficos, políticos, sociales en los que se afirma que el individuo como ciudadano es crítico de su entorno social, pero colabora en su desarrollo. La intención educativa oficial quiere que los jóvenes bachilleres puedan participar en un entorno social y colaborar con él.

Sin embargo, por parte de nuestros entrevistados, el profesor puede colaborar en que el alumno se vaya dando cuenta de ese entorno social, pero

lograrlo no es nada fácil. Por nuestra parte, decimos que aunque la mayoría de los entrevistados afirman que el modelo educativo que realizan sí permite pensar en “comunidad”, en “identidad nacional”, son ambiguos su expresión.

Por las respuestas que nos ofrecieron, ahora nos damos cuenta que los conceptos de “país de comunidad”, “identidad nacional”, “valores comunes o nacionales”, planteadas en la entrevista, son plurirreferentes. Las respuestas se abren a ámbitos donde lo social aparece; pero, no nos permiten decir, en concreto, cómo la práctica educativa propicia o no, un sentido de lo social en el estudiante. Nuestros participantes coinciden en que la escuela, la educación, lo que ocurre en la clase sí conecta con un terreno social, pero la referencia no es la misma. Veamos.

Por un lado, estamos viviendo un momento nacional muy espinoso que dificulta el impulso de un sentido de lo colectivo que está relacionado con la práctica de valores.

El modelo educativo sí (permite pensar en identidad nacional). Yo lo que considero es que por los cambios sociales que ha sufrido México a lo largo de los últimos años, yo creo que nos falta mucho el apoyo de las casas. A veces los padres de familia esperan que los docentes hagamos toda esta labor, cuando, en realidad, mucha de esa labor, tendría que provenir de sus hogares (...) A nosotros (los maestros), nada nos garantiza que el tiempo que pasa el muchacho con su familia, sea de calidad. Que haya transmisión de actitudes, que haya transmisión de valores”. Reflexiona E4.

Esta cita nos indica que el profesor se da cuenta que su labor, o al menos el modelo educativo, sí contempla una idea de lo colectivo y esto tiene que ver con la práctica de valores sociales. Y que la difusión de eso inicia en el entorno primero, que es la familia. El maestro, incluso, espera que sus alumnos porten ciertos valores y que se note en su comportamiento, porque eso es deber de la familia. Pero, el problema actual, es que las concepciones del maestro no corresponden a lo que nota en los alumnos. Primero, que un estudiante tenga una familia no garantiza que se conduzca con valores. Segundo, actual y socialmente se demanda al maestro, además de la *enseñanza de herramientas para la vida*, enseñe habilidades y valores sociales.

Lo anterior no quiere decir que el profesor se desmarque del impulso de valores en los jóvenes, como si no fuera parte de su labor, porque eso echaría por tierra lo que expresó en los apartados pasados sobre: uno, la preocupación que tiene de proveer al estudiante herramientas para la vida; dos, que ser maestro es un estilo de vida donde se es congruente; y, tres, ser consciente que el estudiante lo mira no tanto por lo que sabe, sino por lo que hace. Lo que apunta E4 es que el primer entorno social del estudiante, que es la familia, no garantiza que, desde ahí, el joven haya iniciado un sentido de lo social, entonces, cuando llega al nivel medio superior, desarrollar ese sentido se torna difícil.

Por otro lado, depende del profesor que, uno, sea consciente que su labor puede incentivar una idea de ciudadanía; dos, quiera y de oportunidad para impulsarlo. Las siguientes líneas nos ayudan a comprender estas ideas.

E1 al momento de relatar cómo se nota la vocación de un maestro en una clase, enfatizó la necesidad de recuperar la identidad nacional al momento de abordar los contenidos en el aula, y afirma: “Hay que retomar, no hay que perder nuestra identidad porque es importante” en sí misma y porque cuando los alumnos identifican que esa identidad está conectada con los “temas” y actividades escolares, el maestro nota que para ellos sí tiene significado. E1, luego de ejemplificar cómo retoma la identidad nacional al trabajar una actividad en el aula, continúa: “Pues ellos se dan cuenta que es ‘padre’, que es ‘bonito’ (...) Cuando a ellos les cae el veinte. Dicen: ‘No, pues sí, es cierto’”.

De acuerdo con este entrevistado, “(El modelo educativo) Sí lo permite (pesar en comunidad, identidad nacional), siempre y cuando el profesor los tome en cuenta. (...) Porque aquí, quién va a hacer el trabajo, va a ser el profesor”

Aquí la dimensión de lo social es más consciente en el profesor y tiene que ver con la identidad nacional, porque, no sólo lo afirma, sino que cuando lo expresó, lo hizo de un modo emotivo; lo concibe como una necesidad en la formación de los alumnos, al grado que está presto a la respuesta que da el alumno en la clase.

Pero, también nos señala que incentivar esa dimensión de lo social depende de que el profesor abra el espacio para llevarlo a cabo. Que el trabajo de la difusión social es voluntad del profesor, aunque se ubique en el modelo educativo. En lo inmediatamente anterior, coincide con E5, porque este entrevistado señala que el modelo por competencias sí permite pensar en un país: de comunidad, de identidad nacional, de valores nacionales, mexicanos.

“Sí, si hacemos memoria, algunas de las competencias, cuándo empezó este cambio de modelo, eran de todo esto lo que estás mencionando y nunca hubo un problema para hacerlo y no importando la materia (en la que se apliquen)”. Según E5.

El punto, de nueva cuenta, es cómo resuelve el profesor llevar a cabo ese impulso de lo social. E5, también lo pregunta y lo resuelve.

Porque a veces dices: ‘¿Y cómo voy a hacer para que el alumno desarrolle en mi clase la competencia?’. (Por ejemplo) voy a poner algo simple, para que trabaje en equipo; si aquí (en la asignatura) lo importante es que él, como individuo sepa desarrollar los ejercicios, que lo sepa hacer él solo. De una u otra forma te las ingenias. Y si en algo tan simple lo puedes hacer, todo esto que acabas de mencionar es viable, es factible.

Estas palabras nos indican que el profesor identifica que el modelo educativo oficial -y por competencias- sí contempla el elemento de lo social, pero queda en él cómo llevarlo a cabo en el aula. El ejemplo que da se refiere al reto que implica hacer que los muchachos interactúen unos con otros en una actividad de aprendizaje, cuando la naturaleza del contenido no lo requiere; sin embargo, si existe la intención del profesor de llevar al alumno a un ámbito plural, donde están los demás compañeros, entonces, sí ocurre. Aquí, el elemento social, se concibe como el lugar donde hay interacción con los otros.

Sin embargo, la respuesta del profesor no nos esclarece a profundidad cómo se entiende una colaboración para que el estudiante se reconozca, como ciudadano, integrante de una dimensión social y política. Lo que nos lleva a decir que E5 acepta que el modelo educativo conduce una idea de lo social y se las

ingenia para llevarlo a cabo; pero, la relevancia del paso a un sentimiento de lo nacional, desde la perspectiva hegeliana, no es contundente.

Por su parte, E3 advierte que aunque el modelo educativo oficial señala espacios para estimular la dimensión social en el estudiante en la escuela, no es incisivo o debía ser más concreto en ello. Sus palabras son:

Yo creo que le haría falta agregar a este modelo algunos otros momentos de aprendizaje, como fomentar más que los alumnos conozcan de tradiciones, de Cultura, rescatar esos valores culturales que tenemos como nación. Yo creo que sí se necesitaría destinar algunos tiempos o algunos momentos para que ellos se empapen de esa cultura. (...) Que no sea parte precisamente algunas asignaturas, sino que sea como un tiempo adicional.

Esta cita indica que el profesor está de acuerdo en que el modelo educativo de la escuela sí tiene relación con la parte social, el problema es que los espacios no están considerados desde el planteamiento oficial. Se nota en E3 una preocupación por rescatar valores nacionales, en coincidencia con E1. Sin embargo, la diferencia está en que esa labor tiene que estar considerada desde el currículo y además se concibe como algo paralelo a las asignaturas. Por eso, E3 no es explícito en decir cómo desde su práctica educativa ordinaria promueve un sentido de lo social en los alumnos, es como si no lo tuviera contemplado, sino hasta que planteamos la cuestión; respaldamos nuestra afirmación en que cuando nos expresó su respuesta, notamos que reflexionó, le tomó más tiempo que en otras partes de la conversación.

Con E3 la situación de que la posibilidad de lo común está en la escuela obedece más a un factor externo al maestro y coincide con lo compartido por E2, que nos dice: "(El modelo educativo) Sí (permite pensar en un país de comunidad, de identidad nacional, de valores nacionales), porque, pues, finalmente el bachillerato va muy de la mano con la parte del deporte" Y nos permite interpretar, tenuemente, que el profesor nota que la práctica educativa tiene relación con lo social por el factor de la actividad deportiva del alumno, o, cuando los maestros advierten que su labor está dirigida a deportistas.

Aquí notamos que el maestro identifica una conexión de lo colectivo y social con el modelo educativo, pero, hasta ahí, no queda claro cómo es que él lo concilia con su práctica educativa cotidiana.

Para E2 es suficiente con que el alumno tenga una actividad que lo vuelve representante de un país, para que la parte de la identidad nacional se haga presente. Es como si el componente social dependiera de los objetivos e intereses del estudiante. Desde E2, si el alumno no fuera un deportista y fuera un bachiller que no tiene otra ocupación extraescolar, no habría razón para lo social. Al parecer, E2 no identifica que la práctica educativa que está en sus manos sí puede ser un lugar para promover el horizonte social y la ciudadanía en el estudiante, y que está previsto en el modelo educativo oficial para cualquier joven.

Hallamos, entonces, que los maestros no desconocen que la escuela sí es un espacio donde las ideas de lo colectivo, lo social sí pueden desarrollarse; pero, el modo en que se realiza varía. Cada actor lo vuelve tangible o no; porque, o es consciente de esa capacidad y lo hace voluntariamente; o, porque identifica que así lo delinea el currículo y lo lleva a cabo o no; o, porque no ha encontrado el modo de realizarlo en su práctica educativa ordinaria, debido a que, desde su óptica, obedece a un factor externo, ya sea la actividad del estudiante o los lineamientos oficiales. Por ejemplo, E2 no es consciente de que la práctica educativa puede ser un incentivo de identidad nacional. Esta variedad de traer la capa social a la escuela y al salón de clases, es porque algunos ya lo han reflexionado y se ha tornado un deber: pero, para otros no.

Un buen modo de mirar el impulso de ideas o sentidos en torno a un país de comunidad, de identidad nacional, de valores nacionales, son dos prácticas que se dan en este rincón de la EMS dirigidas a todos los actores escolares. Nos referimos a que ocurren fuera de los salones, en la entrada principal y el patio, por lo que cualquier persona que esté en el plantel participa de ellas, ya sea como profesor organizador; o, alumno que colabora activamente con el profesor; o, simplemente como espectador. Se trata del Periódico Mural y de la Ceremonia

Cívica, prácticas escolares comunes en el nivel básico, en este plantel escolar ambas actividades se realizan mensualmente.

Mencionamos el periódico mural; que es una vía de comunicación pública hacia la escuela, que comprende un conjunto de imágenes e información escrita, soportado en una superficie plana y está dispuesto en un lugar de gran afluencia; porque, la mayor parte de la información, textual y pictórica, reza sobre acontecimientos históricos nacionales e internacionales que se conmemoran en el mes, hay un espacio para un valor ético, que son elementos donde cabe un significado de nación o de lo colectivo; también se colocan avisos escolares e información variable. El contenido y montaje está a cargo de un profesor, por lo que la colaboración o no de los estudiantes en su realización es según la gestión del maestro.

Sin embargo, en charlas informales los profesores nos comentaron que el periódico mural, prácticamente no es visto, ni leído por alguna persona, fuera de la o las que lo colocaron. Algunos consideran, sin darnos más detalle, que sí es importante que en una escuela exista ese recurso; pero otros consideran que “no tiene mucho caso”. Para este grupo de profesores, realizar el periódico mural representa una actividad extra, ya que lo principal es la atención directa de los estudiantes. Es decir, ven la actividad del periódico mural como una práctica ajena a los alumnos.

Lo anterior nos lleva a decir que los profesores no logran dimensionar que un periódico mural es un recurso didáctico que sí puede ser respaldado por o respaldar su práctica educativa y podría ser un medio para impulsar sentidos de comunidad o de nacionalidad con mayor contundencia.

En cuanto a la Ceremonia Cívica, observamos que se conforma por los Honores a la Bandera, que porta una escolta de seis estudiantes; la lectura de efemérides por parte de algunos estudiantes; avisos por parte de las autoridades escolares. Todo esto bajo la organización y supervisión de uno o un par de profesores.

Como su nombre lo indica la Ceremonia Cívica es una actividad escolar ideal para el impulso de un sentimiento de nacionalidad o valores en torno a la convivencia. En el fondo se trata de un rito identitario que persigue la “transmisión de valores nacionalistas y la construcción de identidades nacional y regional” (Quezada, 2009) Sin embargo, no surte con firmeza ese eco en los estudiantes.

Según la perspectiva de los alumnos, “sí hay un interés por parte de los maestros para promover esta identidad, o estos valores, pero no se esfuerzan mucho, desde la perspectiva de los alumnos”, nos revela E6. Encontramos cierta coincidencia en que los profesores en lo general no son firmes en promover un sentimiento de lo colectivo, o social, o nacional en sus prácticas.

Aunque los alumnos participen en la Ceremonia Cívica “tienen interés, pero depende del profesor con quien les toca estar; pero, siempre hay más interés por la calificación, por ellos obtener un punto”, refiere E6. Es decir, aunque esta práctica escolar esté destinada desde la normatividad a honrar símbolos patrios y a difundir valores nacionales, para los estudiantes no crea ese referente, más bien es una actividad que puede repercutir en una calificación. El siguiente testimonio lo ilustra.

Creo que ellos (los alumnos) lo hacen más por esa situación, que por algo que en verdad les naciera; son muy pocos los muchachos, me refiero a los muchachos que siempre se perfilan como los muchachos que siempre le echan muchas ganas en la escuela (...), pues de ellos no me extraña que participen, que les gusta participar. Pero, hay otros alumnos que es más la parte de tener un punto, obtener una mejor calificación, o de mantener una buena comunicación con ellos (los profesores).

El encuadre que nos permite observar E6 nos indica que los estudiantes, en un alto porcentaje, participan en la Ceremonia Cívica más porque es una actividad escolar, que porque noten en ella un impulso de lo nacional, que es en lo que nosotros nos estamos enfocando. Lo que, probablemente, es un reflejo de lo que encontramos, en la perspectiva de los profesores, sobre que no conciben del mismo modo un país de comunidad, de identidad nacional, de valores nacionales, o desconocen que sus prácticas puedan propiciarlo, como apuntamos párrafos arriba.

Todo lo anterior nos lleva a pensar que la capa social objetiva, según el planteamiento hegeliano, aunque circunde a cada individuo, la forma en que nos referimos o conectamos con ella es diversa, no es tan dócil de asir en la acción y reflexión. Pero, también tiene que ver con que ese horizonte social, es cultural. Y si es cultural, entonces, estamos hablando de que cada individuo, desde su curso singular, lo interpele y es interpelado de modo distinto, no podría ser de otro modo, justo, porque cada persona es una historia de vida y significa las cosas de modo distinto. Pensamos que esto es lo que ocurre con nuestros actores, cada uno tiene un referente distinto de lo social, porque a cada uno le significa de modo diferente.

Esto nos revela, algo inesperado, porque nosotros estamos buscando si hay una intención formativa de los profesores para sus alumnos, y lo que encontramos es que esa intención viene cargada del trayecto formativo cultural de quien lo realiza. Por lo tanto, cuando hablamos de formación cultural en el terreno escolar, debemos considerar que eso deriva de la formación cultural del que enseña. El maestro puede formar, porque él tiene la experiencia de estar en proceso de formación.

Este quinto ángulo de la formación según los maestros, lo cuadramos livianamente con la perspectiva hegeliana, en el sentido de que la dimensión social, arropa todos los caminos individuales; la formación conduce al individuo a la capa social que es política, cultural e histórica. La formación del individuo es con los otros y vuelve forzoso mirar lo común.

A diferencia de los ángulos anteriores, lo que plantean los profesores es difuso, no hay suficiente firmeza en su concepción e intención de estimular ideas de lo social, o valores nacionales. Hay distancia entre el sentido de Nación que impulsa la Bildung y lo que los maestros realizan en torno. La propuesta del filósofo alemán aterriza más desde la óptica general, digamos, desde el sitio en que se encuentran las individualidades, no desde el tránsito de lo individual a lo común.

En los apartados anteriores (4.1 a 4.5) describimos que la formación para los profesores puede desmenuzarse en cinco grandes piezas, que en resumen está conformada por ser consciente de que a él le corresponde la enseñanza, labor pensada para el otro; se puede hacer algo por el otro si el resto de los actores escolares cumplen con su deber. Lo que busca el maestro es que el estudiante identifique cuáles son las herramientas para resolver la vida que elija, lo que implica darle tiempo y ser flexible con su alumno. Tiene bien claro que la enseñanza no existe sin el alumno y sin el entorno escolar, aunque no tiene tan claro cómo puede impulsar un sentido lo social.

Con esta descripción, además, hemos ganado suelo y confianza para reflexionar si la Bildung hegeliana puede vincularse con la teoría pedagógica, o teoría educativa, o ambas. Precisamente es lo que mostramos en seguida.

4.6 REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA HEGELIANA Y LA TEORÍA PEDAGÓGICA Y LA TEORÍA EDUCATIVA.

Desde que planteamos esta indagación, partimos de que en la Pedagogía se vuelven concretas formulaciones filosóficas, sobre el ser humano y la educación. En tanto que los diferentes saberes humanos provienen de la reflexión filosófica. Sin embargo, aunque la filosofía es la reflexión posterior al hecho, se circunscribe al ejercicio especulativo y racional; es, de acuerdo a Hegel, una reflexión de la reflexión. La pedagogía al ser una reflexión sobre la educación, gira en torno a un suceso y construcción humano concreto y en específico; la pedagogía tiene la virtud de lo tangible.

También partimos de que la formación está atravesada en los saberes de lo pedagógico y lo filosófico.

Decimos lo anterior porque, ahora, lo que interesa es saber qué tan cercano es el planteamiento hegeliano de la formación humana con la teoría pedagógica y la teoría educativa. Es decir, reflexionar sobre cómo se cruza lo filosófico y lo pedagógico.

Atención, el propósito no es concluir la existencia de una teoría pedagógica o educativa, tanto de la formación según Hegel, como de la formación según los profesores y las correspondencias entre ambos constructos. Ni siquiera ahondamos sobre lo que constituye una teoría (Pierò i Gregòti, 2013; Touriñan, 2008) Tampoco nos detenemos en la siempre polémica en torno a la cientificidad o no de la pedagogía.

Lo que presentamos, y siendo congruentes con nuestra perspectiva metodológica, son *señas*, ciertas luces sobre lo que puede haber entre la formación hegeliana y aquello que se denomina teoría pedagógica y teoría educativa.

Rastrear la diferencia entre lo pedagógico y lo educativo no es tan sencillo, por lo regular dichos términos se toman como sinónimos, cuando no lo son. En palabras de Pontón (2011),

Hay una clara diferencia entre los términos educación (entendida como una práctica y un campo histórico-social de tipo institucional y cultural) y pedagogía (entendida como un campo de reflexión e intervención, orientada a los procesos escolares y de instrucción), pero el problema al retomarlos como ejes de análisis es que también existen diferentes formas de ver y abordar esta diferencia. (Pontón, 2011, p.106)

En consecuencia, lo que sigue es una lectura de la diferencia, que inicia con la revisión de qué elementos corresponden a una Teoría pedagógica y cuáles a una Teoría educativa.

La teoría pedagógica.

La educación siempre ha estado presente en la Historia general del ser humano en el sentido de que siempre han existido personas que enseñan, personas que aprenden y *el algo* que se enseña y aprende. La educación es un acto social. Hasta aquí la idea sobre educación parece llana, el problema radica cuando la educación es objeto de estudio, se quiere saber, dar con sus principios y naturaleza, se quiere comprender. Tradicional e históricamente la pedagogía es el saber a cargo de esa tarea.

Concebimos a la Pedagogía como el saber sobre la educación y es autónoma en tanto que se constriñe a la naturaleza de su objeto (coincidimos de nueva cuenta con la tradición alemana); pero, esto no quiere decir que no se apoye o recurra a otros saberes como la filosofía, la psicología, la sociología, por mencionar los más directos, para crear sus formulaciones, planteamientos y sugerencias, incluso.

Dice Planchard (1969): “La pedagogía como tal está constituida por un conjunto de materiales pedidos prestados a diversas ciencias, y que, sometidos a la exigencia de los problemas educativos, adquieren un nuevo aspecto y una significación especial” (p. 25)

Por otra parte, hay que tener bien presente que la educación es un suceso humano social, entonces es un objeto de estudio cambiante e interpretable. En este sentido, la Pedagogía crece, se va nutriendo conforme las discusiones que realiza sobre la educación.

Desde esta perspectiva, podemos decir que una Teoría pedagógica rastrea la constitución de la educación en un sentido amplio y profundo.

Pedagogos pilares no sólo plantearon una *metodología*, por decirlo así, de la educación, sino que su propuesta fue congruente con el ser del ser humano que concibieron. Por ejemplo, para Platón el ser humano es dual, entonces, las *estrategias* educativas platónicas abordan la parte física y la parte anímica del ser humano. El griego también afirmó que la educación formal se da en la esfera social y política de la República, guardando un orden y jerarquía porque, existen “tipos de hombre”, entonces cada naturaleza debía perfeccionarse según sus características y tender al bien, con la idea de fomentar un espacio social armónico.

En este sentido, es que afirmamos que la pedagogía aborda la constitución humana, porque quiere esclarecer qué naturaleza tienen los sujetos que enseñan y aprenden, y hacia dónde se dirigen con ello. Esta inferencia parte del planteamiento de Furlan y Pasillas (1994), a través de la exposición oral de la

Jaramillo (2018), que señala que las teorías pedagógicas son un entramado que discurre sobre los siguientes dos puntos.

Uno, problematizan sobre: el ser del hombre, la forma en qué se concibe, su naturaleza y características. La relación entre educación y sociedad, la repercusión de una a otra. Los conocimientos que deben enseñarse en la escuela, según la época y necesidades sociales y del individuo. Plantean concepciones de: aprendizaje, enseñanza y desarrollo del individuo; no con el ánimo de plantear estrategias, sino para comprender el entramado que conforman.

Dos, definir las maneras en que opera la propia pedagogía, por ejemplo, puede inclinarse por un ideal educativo, a partir de lo real. En esta idea, el interés es acotar la relación que establece la educación con la cultura en general, en términos de la influencia que ejerce en los modos de conocer, valorar y actuar.

Como se ve, los *temas* pedagógicos no son estáticos, sino fluctuantes, por lo que dependen tanto del momento histórico, como de la reflexión sobre la educación que se hace. Furlan y Pasillas (1994) afirman:

Lo específico de la pedagogía es armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de intervención de una manera convincente, racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social. Para ello reúne saberes socialmente disponibles que garanticen la tarea de racionalizar la educación” (Furlan y Pasillas, 1994, p. 10)

Otro elemento de las teorías pedagógicas, conforme la enseñanza directa de Jaramillo (2018), es que no son autorales, no pertenecen a un nombre; sino a una tradición que cobija posiciones y visiones sobre la educación y sus implicaciones. Por ejemplo, la tradición alemana de la *Bildung*.

Entonces, existen distintas Teorías pedagógicas, tradiciones que toman posición sobre lo educativo, los sujetos involucrados y el mundo. Su propósito no es establecer estrategias educativas escolarizadas o didácticas, sino comprender lo educativo. Esto lo ilustramos con la siguiente cita.

“No estamos hablando de la aplicación de una serie de principios, métodos o materiales; estamos hablando de una concepción del mundo, de formas de entender la educación que ponen los sujetos en el centro del proceso...” Dice Sancho (1995, p. 11), quien también nos ayuda a ubicar los asuntos que aborda una teoría pedagógica:

Los sujetos que enseñan y los que aprenden (...) se les concibe como personas con autoría y responsables de sus procesos, acciones y omisiones
El conocimiento (en tanto) diálogo permanente de aprendices y enseñantes con sus propios constructos.
La relación pedagógica entre docente y estudiante.
La evaluación (en tanto) calibrar la calidad de los procesos y resultados (Sancho, 1995, p. 11)

Estos cuatro elementos reiteran el punto dos que expusimos párrafos arriba. La autora también nos permite señalar que las teorías pedagógicas enfatizan el actuar reflexivo, sin dejar a un lado el actuar práctico y lo concreto, que es de donde emana su reflexión.

La teoría educativa.

La educación como objeto de estudio, trae consigo un complejo de ámbitos a comprender y desarrollar. Por ejemplo, trata de responder preguntas como: ¿qué posibilita el aprendizaje?, ¿cómo debe enseñarse?, ¿en qué momentos de la vida es mejor enseñar qué cosa y para qué? Cuando la intención es dar con una serie de principios y pasos de la educación, entonces estamos en terreno de la Teoría educativa.

De acuerdo con Moore (1980), la teoría educativa no es una teoría explicativa al modo de las ciencias experimentales que quieren “captar la verdad”, es de naturaleza distinta. La teoría educativa es práctica porque, “implica realizar algo, cambiar las actitudes y el comportamiento de la gente” (p.18). Entonces, la intención de las teorías educativas no es explicar, sino “prescribir” la práctica educativa.

La teoría de la educación es una teoría práctica que consiste en un “cuerpo de principios y recomendaciones dirigidas a quienes se dedican a la práctica educativa” (Moore, 1980, p. 20)

Existen teorías educativas “limitadas” y “generales”. Las segundas son las que prescriben buscando *un tipo de sujeto*, incluso un *tipo de sociedad*, porque su propósito es más amplio que proporcionar técnicas de enseñanza como lo hacen las teorías “limitadas”, pues la educación no sólo es enseñanza. Los *finés* de la educación son medulares y eso es abarcado por las teorías generales; por ejemplo, las de Platón y Rousseau.

Para Moore (1980) la teoría educativa, en primer lugar, no parte “con un supuesto respecto a que tal posible estado de hechos es efectivamente así; sino con el supuesto de que hay un posible estado de hechos que *debería ser así*; algún fin deseable que debería conseguirse” En segundo lugar, “habrá que decir cuáles serían, en las circunstancias dadas, los mejores medios para conseguir el objeto deseado” (p. 30)

Tenemos entonces que la teoría educativa parte del *debería ser*, nace aceptando un fin u objetivo; el desarrollo de la teoría es la presentación de cómo llegar a ese fin a través de las orientaciones que concluya para ello.

La teoría educativa, además, se caracteriza por trabajar con los siguientes supuestos: a) Valorativos en función de los sujetos que se desean en un contexto real actual y los que se desean en un contexto ideal b) La naturaleza de quiénes deben ser educados, esto implica aceptar la plasticidad del comportamiento humano. c) El conocimiento es posible, esto es, el ser humano aprende. Estos supuestos, derivan en dos modelos educativos, que permanecen en las grandes teorías educativas, por eso, es importante tenerlas presente. El “tradicional” y el “progresivo”; en el primer modelo, el educando es como un recipiente que se va llenando de conocimientos y va siendo educado; en el segundo modelo, el educando es una entidad activa e interesado en aprender.

Moore (1980) preocupado siempre por la validez de la Teoría educativa, nos dice que la posee y no obedece al conjunto de datos empíricos como ocurre en la ciencia experimental que reúne evidencias factuales, sino en la pertinencia de que sus conclusiones son realizables. Esto es, si la estructura de una teoría educativa contiene afirmaciones empíricas, tiene que ser contrastable con la realidad; si contiene afirmaciones valorativas, puede ser analizada por la filosofía y debe contener una coherencia argumentativa. Si alguno de estos puntos no se sostiene, entonces es descartable. La teoría educativa es fiable porque sus conclusiones prácticas se derivan de la argumentación realizada; por eso, no puede contradecir los conocimientos de las ciencias experimentales, ni de las que se apoye. La teoría educativa no formula ideales fantásticos, prescribe con los pies en la tierra.

En síntesis, una teoría educativa prescribe a partir de considerar la finalidad, los sujetos y los contenidos de la educación. A estos elementos, se suma, conforme la enseñanza directa de Jaramillo (2018), la autoría; es decir, las teorías educativas están respaldadas por un nombre, o, se distinguen por el autor que las formula.

A partir de todo lo anterior, descubrimos diferencias entre la teoría pedagógica y la teoría educativa. Esquemáticamente, mientras la primera ubica lo educativo para ser comprendido y lo hace más desde la acción reflexiva; la segunda busca incidir concretamente en la práctica educativa y lo hace más desde la acción práctica. Pero, si somos más suspicaces, concluimos que ambas teorías al estar atravesadas por lo educativo giran una en torno a la otra. Para este punto recurrimos, de nuevo, el ejemplo de la propuesta platónica. Para Moore (1980) Platón, en varias de sus obras, precisa cómo debe ser un Estado justo y qué tipo de hombre le corresponde.

En este sentido, el clásico griego establece la naturaleza del ser humano y cuáles son las estrategias para educarlo y conducirlo a una sociedad armónica. Estas ideas, a su vez nos llevan a rastrear al menos en lo general cómo concibió Platón la realidad. Con estos elementos presente, Moore (1980) concluye que la teoría educativa platónica es de corte social y tipo práctico, porque “ofrece

recomendaciones respecto a cómo debe ser entendida la justicia y qué pasos hay que dar para conseguirla” (Moore, 1980, p. 43) Y al mismo tiempo “En la teoría de Platón hay una concepción previa de los fines, del tipo de orden social deseable. La aceptación de su teoría educativa implica la aceptación de esta concepción previa” (Moore, 1980, p. 47)

Las aseveraciones de Moore (1980) nos invitan a decir que lo pedagógico de la teoría pedagógica está en el entramado de la visión de la realidad y su correspondiente visión del ser humano, y eso se puede convertirse en el basamento de la teoría educativa, que propone una vía específica para llegar a un objetivo. Concluimos entonces, que ambas teorías, en ciertos momentos, se unen por la propia naturaleza de la educación.

Entonces, podemos decir que la pedagogía tiene varias “parcelas” una con límites apenas perceptibles es la teoría educativa. “Esta parcela es quizá la que le provee de identidad a la pedagogía, porque involucra una gama amplia de conocimientos de distintas procedencias (...) Tales teorías educativas suelen ser la condensación de ideales pedagógicos y de análisis de momentos y situaciones específicos que hacen deseable un tipo de educación” (Furlan y Pasillas, 1994, p. 10)

Con base en todo lo anterior, afirmamos que existe una línea tenue entre el discurso teórico pedagógico y el discurso teórico educativo, llevándonos a comprender por qué lo educativo fue históricamente *tema* de otros saberes, para luego ser cobijado por la Pedagogía en cuanto ésta adquirió un carácter científico desde la concepción de Herbart.

El aporte de la Bildung hegeliana.

Es momento de escudriñar qué parcela armoniza con la perspectiva hegeliana de la Bildung o formación cultural.

En primera instancia la formación es de interés pedagógico, conduce a reflexionar y esclarecer qué tipo de ser humano es del que estamos hablando, hacia dónde se dirige y desde qué punto parte. La partida y la dirección se

refieren a la circunstancia mundana en la que se sitúa en un momento dado, pero también a cómo es la realidad que construye.

Con el planteamiento filosófico de Hegel, al modo de las teorías pedagógicas, tenemos los siguientes ejes.

La realidad es una construcción racional de tipo dialéctica. Esto quiere decir que existe un fluir constante entre el suceder el mundo y la aprehensión de ello por el sujeto racional, de tal manera que lo que es y se sabe en cierto momento, desaparece cuando emana otro ángulo de la realidad y su correspondiente comprensión. Y al revés, el entendimiento del sujeto del mundo, modifica no sólo su visión sobre la realidad, sino su propio ser. Los momentos se suceden uno a otro de modo refractivo, la dialéctica es infinita, pero sí hay un propósito, que la libertad del “Espíritu” sea y éste pueda reconocerse como resultado de sus momentos y en cada uno.

El sujeto, no importa su configuración, o en el ámbito educativo si funge como enseñante o educando es un ser perceptivo, racional, a la vez es vulnerable, de desarrollo trágico por las constantes oposiciones que experimenta. Es social, porque es parte de un pueblo que le otorga identidad cultural. Es transformador porque puede modificar su ser y estados del mundo, incluso puede cambiar de modos increíbles la cultura que distingue a su pueblo y tener alcances históricos. El sujeto es ante todo acción.

La formación cultural con Hegel pretende, precisamente, fortalecer la naturaleza del ser humano para que su desarrollo se convierta en una construcción espiritual; la idea es enriquecer su naturaleza en sí para estar en posición de reconocerse como sujeto emanado de una cultura, pero libre de construir otra.

Estos preceptos hegelianos se instalan en la parte general de la concepción humana, de sociedad y mundo. Pero, el alemán asume que su descripción del ser humano como conciencia, que es más bien autoconciencia y de la realidad, es decir del mundo como Espíritu, es fenomenológica y no de índole normativo,

ni prescriptivo. El alemán no habla de cómo debe ser el hombre y cómo debe ser su entorno social, sino de cuál es su constitución; el planteamiento es ontológico. El filósofo alemán no afirma ideales de mundo, de vida y de ser humano, porque de entrada sería incongruente con su propuesta. Lo que a él le ocupa es la presentación de lo que subyace en el hacer humano desde las referencias reales que tuvo y conoció.

Con Hegel el mundo tiene una parte fenoménica, en palabras más amables, las cosas son como son y suceden como suceden, pero estas simples afirmaciones no son posibles sin el ser humano que lo comprende y formula; por eso, el mundo es construcción, porque es realizado a la par del entendimiento, comprensión y actividad humana. Del otro lado, el ser humano como actividad esclarecedora, constructora y transformadora altera estados de ser y el propio, porque es su libertad la que se desarrolla en un mundo social.

La formulación hegeliana sobre la formación cultural no está en un plano moral, ni normativo, sino en un plano de descripción fenomenológica y ontológica. En cuanto al matiz prescriptivo, tampoco se ubica, no hay un interés por establecer una guía para la educación o formación humana. En todo caso, lo que sí existe es una intención de esclarecer qué tipo de educación es la que está en sintonía con las propiedades de los sujetos.

En este tenor, la formación cultural *debe ser* -aquí sí cabe la expresión- congruente con la naturaleza humana que es libertad en lo profundo; que es trágica en su trayecto; que es social en el mundo; que es cultural por su pueblo, formadora del mismo y así, incluso, formadora de la Historia. El deber ser no por establecer algo que todavía no es, pero que debería ser; sino porque, existe una posición ética, una responsabilidad, en la educación formal que quiere la formación del individuo.

Con estos puntos, a los que se agrega que Hegel no es el único autor que problematizó sobre Bildung, al contrario, es otro referente en torno a; tenemos la certeza de que la Bildung hegeliana está inclinada a la teoría pedagógica, porque “particularmente desde los ámbitos filosófico y teórico es que el hacer del

pedagogo interroga por lo educativo en sus sentidos más profundos” (Valle, V. 2015, p. 31) Esto es, como problema abierto a la comprensión. O, como señala Vilanou (2002) el planteamiento hegeliano aporta a la pedagogía hermenéutica, tradición que va desde Schleiermacher hasta Gadamer.

Ahora, desde el otro lado de nuestra investigación, que es lo que descubrimos con la construcción de la formación que realizan los profesores en sus prácticas educativas, es contundente que estamos en terreno práctico, donde cabe el abordaje desde la teoría educativa, porque, “no existe una teoría educativa independiente de la práctica educativa”, nos dice Perales (2006, p. 25).

Desde este lado, la intención sería formular pasos educativos, tal vez una didáctica, para perseguir la “formación cultural” de los estudiantes. Para lo cual, es necesario conocer y comprender a estos actores, y determinar los contenidos curriculares. Todo esto, bien pudiera estar inspirado en el planteamiento hegeliano.

Nos atrevemos a imaginar y esbozar en términos de teoría educativa, a partir del componente pedagógico encontrado en la formulación hegeliana, que estamos hablando de un ser humano transformador de su entorno, arropado por la propia formación cultural de su pueblo. En este tenor, inferimos que lo más congruente es que se impregne y experimente de saberes y conocimientos en la medida de su posibilidad. Porque, recordemos la “formación cultural” hegeliana no exclusiva de la educación escolarizada, ésta es una parte de ella. En esta idea, el profesor adquiere varios papeles, de entrada, su persona es ya un configuración específica de la comunidad a la que pertenecen, pero en tanto enseñante es un difusor de cultura y propiciador de la misma.

Si bien, no negamos la posibilidad de una teoría educativa, definir una prescripción educativa según la especificidad del rincón de la EMS que exploramos, según lo dicho y descubierto, lo cierto es no poseemos esos alcances, ni es competencia, ni decisión de una servidora, tendría y deberían participar todos los actores escolares involucrados. Además, esta indagación, cuyo eje es la formación cultural desde el planteamiento hegeliano, no hubiera

existido como la estamos presentando, habría girado hacia los procedimientos de la práctica educativa, para luego formular una serie de sugerencias que propicie una educación en términos de formación cultural.

Conforme a lo dicho, la Bildung hegeliana cuadra con mayor peso en el ámbito pedagógico, que en el educativo. Sin embargo, cuando el alemán plantea el propósito de la educación escolar, concibe la naturaleza de los sujetos a educar y señala qué tipo de contenidos son los más propicios para su formación, aterriza en lo educativo. Será que, como afirmamos antes, ambas parcelas se cruzan intermitentemente dada la naturaleza de la educación, más allá de lo que plantee un autor o una tradición.

En este sentido, el planteamiento del filósofo alemán aporta en ambas parcelas -discurso pedagógico y discurso educativo-. En todo caso, la propuesta de hegeliana sobre la formación se inscribe justo en la veta de la formación como objeto de estudio; por lo que ya no estaríamos hablando de teoría pedagógica o teoría educativa, sino de teoría formativa o teoría de la formación. Pero, como señalamos en el capítulo tres, de la formación se habla actualmente y mucho, a veces con tanta ligereza; pero, como eje de estudio, análisis, investigación, referente, es incipiente, aún no develamos a qué nos referimos con ella. Justo es aquí, a pesar de la lejanía temporal y espacial, donde encontramos hoy la contribución de Hegel.

Nos resta decir que en el caso particular de esta indagación, abordamos la formación iluminada por dos linternas, la hegeliana y la práctica educativa del profesor. Y dado que la primera nos llevó a descubrir segunda, podemos decir que estas páginas representan nuestro intento de articular las dos linternas.

Encontramos manera para el diálogo entre dos planteamientos de formación. Por eso, podemos afirmar que en un rincón del conglomerado que es la EMS mexicana sí hay lugar para la formación, porque, de hecho, ahí se construye y que puede leerse como formación cultural, según Hegel.

No podemos determinar tajantemente que la formación desde un enfoque hegeliano puede hallarse en todo el nivel medio superior, porque ni fue la intención, ni tenemos bases para sostenerlo. Pero, sí descubrimos que la formación que realizan los maestros, en cierto recoveco de la EMS, no sólo puede leerse desde una perspectiva hegeliana, sino que nos permite decir que existe la formación en paralelo a un planteamiento curricular –la educación basada en o por competencias- que no lo apuntala.

En contra de nuestras apreciaciones al modelo educativo por competencias, en sentido contrario a nuestras afirmaciones de partida, el profesor de un rincón de la EMS, hace dialogar una perspectiva pragmatista, mercantilista y rentable de la educación, con una perspectiva formativa de la educación. Esto es creación del maestro, distingo de su praxis, hallazgo para nosotros, en el que se concentran los cinco ángulos de la formación realizada por los maestros en su práctica educativa

Así, este cuarto capítulo, que presenta los descubrimientos empíricos y las discusiones teóricas que provocan, ha revelado si la intención y propósito de la indagación tomaron cuerpo en realidad, si los supuestos y nuestra apuesta en no fue descabellada. Consideramos que no; pero, también encontramos nuestros equívocos. El detalle de todo esto lo vertimos en la siguiente sección.

REFLEXIONES FINALES

Abro este apartado afirmando que mi intención no es clausurar el camino andado. Lo que presento son las certezas particulares -de ahí el cambio en la redacción a primera persona del singular- a las que he llegado luego de aventurarme a comprender qué es la formación, lo que encontré es lo siguiente.

Sobre los pasos metodológicos

La pauta para hacer este recorrido fue lo concreto, fue mi experiencia directa como profesora la que me llevó a interrogar primero por cuestiones fundamentales de la educación que, al cruzarlas con mis nociones, concepciones y posiciones, caí en la cuenta de que mi interés no es tanto la educación escolarizada, sino el trasfondo que tiene. En esa línea, advertí la riqueza de problematizar sobre la formación, así que lo volví mi objeto pedagógico de interés.

La primera dificultad que tuve fue aterrizar los referentes conceptuales con los que contaba, hacerlos concretos; o, en otras palabras, uno mis mayores aprendizajes fue colocar la actividad teórica en la misma medida que la actividad práctica. No es que antes haya subestimado a alguna, a lo que me refiero es que al principio no distinguí que las dos hablaban en simultáneo y que, precisamente, de lo que se trataba es de acomodar las referencias. Es esa parte humana que desespera y no sabe qué hacer cuando el mundo se presenta de golpe; entonces, ante el temor de lo caótico, aparece la arrogancia de *ordenar* todo aquello que emana significados, para volver a encontrar sitio. Ni hablar, así es.

Una vez que comprendí lo anterior, las fuentes teóricas y las fuentes provenientes del trabajo empírico se tornaron más claros, y entonces, la redacción de esta tesis cobró un sentido más poderoso, supe hacia dónde dirigirlas.

Las preguntas que desataron la indagación al verlas, ahora, se concentran en la comprensión de la formación, a partir de entender cómo son las prácticas educativas de profesores y de dejarnos guiar por la filosofía de Hegel. En esta idea, otro aprendizaje fue reconocer que el referente teórico funge como linterna

para observar y comprender las cosas humanas, pero no determina todos los significados que se pueden derivar.

Cuando noté la vasta información que proporciona el dato empírico -y no sólo de lo que buscamos-, dejé a un lado el dato teórico, volví a éste una vez identificado cómo son las construcciones de los profesores. Por ejemplo, aunque los apartados 3.3 y 3.4 están antes que el capítulo cuatro, los redacté posterior, teniendo presente el gran aporte de los profesores. En mi caso, considero que lo más complicado fue encontrar qué sobre la formación decían los maestros, a través de su palabra y de su actuar, para luego, mostrarlo en esta tesis.

En cuanto a los supuestos de los que partí, juzgo que fueron un indicio adecuado, porque de acuerdo a lo que presenté, puedo afirmar que en efecto, entre los varios componentes que confeccionan la práctica educativa se trasminan, también, convicciones, creencias, concepciones subjetivas del profesor, así como su historia social y política. Por ejemplo, su noción de educación permea su actuar, así como la manera en que ejerce la docencia. Para algunos profesores la ocupación docente es cosa muy seria, es prácticamente una forma de ser en la vida; otros no ven la docencia como algo que abriga todo su ser, pero no por eso, subestiman su ejercicio.

Mi conjetura base de que toda práctica educativa implica un proyecto de formación, estimo que es válida, porque los entrevistados sí me dejaron ver que buscan brindarle más al estudiante, de lo que formalmente el programa de estudios les solicita. Los profesores identifican el tipo de alumno con el que se relacionan y hacen lo posible por apoyarlo para que (a) cumpla con su deber de estudiante y así pueda concluir el nivel medio superior; lo que entra en el terreno de la educación escolar. (b) La escuela en general le da elementos para que, en determinado tiempo, el alumno identifique que tiene un abanico de alternativas, más de las que él pensaba cuando ingreso al nivel medio; lo que entra en el terreno de la formación humana. Sin embargo, admito, sólo dos entrevistados mencionaron la palabra formación y la emplearon como sinónimo de educación escolar. Esto quiere decir, que soy yo la que está afirmando que detrás del

ejercicio ordinario de la docencia sí puede leerse un proyecto de formación, pero los profesores no lo externaron de esa manera.

En este tono, aunque considero que mis supuestos se han tornado válidos, también admito que soy yo la que está coloreando la formación creada por los profesores con una paleta hegeliana. Aunque esto no desdibuja del todo el último supuesto, sobre que una influencia de un proyecto formativo puede basarse en una idea cercana a la formulación hegeliana, sí me revela el riesgo de observar algo con unos lentes que pertenecen a otro lugar, a otra cultura y a otra tradición educativa.

En cuanto a las perspectivas de la hermenéutica y la fenomenología, afirmo que definitivamente favorecieron la búsqueda y el encuentro del texto empírico, así como el trabajo con el referente teórico. Porque, son enfoques que me permitieron descubrir las nociones y el significado en torno al ejercicio docente y de ese modo, pude hallar cierta sincronía entre la formación construida por los profesores y la propuesta hegeliana sobre la formación.

La tarea más ardua fue la interpretación de los hallazgos empíricos, acomodarlos, tener en consideración los registros de observación, volver a la palabra del maestro. Y así muchas veces con tal de que *nada* de lo expresado y realizado por el maestro, se pasara de largo. En este tenor, los instrumentos metodológicos que empleé –la entrevista semiestructurada y la la observación participante- sí correspondieron a lo que buscaba, de hecho, la información que me brindaron fue más de la esperada.

Confieso que al inicio tenía el temor de que ni estuviera viendo lo que tenía que ver, ni estuviera preguntando lo que tenía que preguntar, pero una vez que terminé esa etapa, admiré la poderosa fuente que es la palabra y el actuar del maestro. Que me correspondía comprender, acomodar, dar un orden a todo ese texto con tal de describir, lo más fiel a mi alcance, qué de la formación se decía en él. Y es que el texto empírico dice más cosas de las que uno busca. Por eso, otra ardua labor es la discriminación de los hallazgos, en razón de cuáles hablan de cierta cosa, cuáles hablan de la que uno busca.

Lo más laborioso del referente teórico se presentó, como mencioné antes, una vez que tuve presente los descubrimientos empíricos, porque no encontraba ni su lugar, ni su peso. Incluso, pasó por mi cabeza cambiar de referente por algún otro menos dificultoso de acceder. Para superar ese bache, me concentré en describir y desmenuzar el dato empírico por sí sólo, hasta que estuve satisfecha que regresé a la interpretación del referente teórico. Fue la orientación del Comité de la línea de investigación quien siempre dispuesto me orientó a cómo ordenar los elementos y darle cuerpo a la tesis.

En síntesis, considero que el enfoque, perspectivas y técnicas metodológicas que adopté, fueron tierra fértil, porque obtuve frutos que me llevaron a dar respuesta a las preguntas planteadas. Uno de los mayores aprendizajes de la tesis, de esas honduras del camino que exigieron quedarme un buen rato ahí, hasta aclararme la tierra que pisaba, es la realización de la metodología, pulir en acto el diseño metodológico de una indagación cualitativa.

Sobre lo encontrado en el recorrido.

En términos formales y académicos los objetivos de la investigación, considero se lograron; las preguntas tienen respuesta, lo que no quiere decir que ya no exista más por decir. Me refiero a que, dado que los objetivos y preguntas giran en torno a la formación humana, entonces, no existe resolución única.

Por su parte, para conducirme al rincón de la EMS, que motivó mi reflexión y se convirtió en el espacio empírico de análisis, para comprender el terreno y por tanto dónde se sitúan las prácticas de los profesores, tuve que hacer un recorrido histórico. La historia del nivel medio superior me condujo a identificar que la educación por competencias data desde finales de la década de 1980, y que es una respuesta a la época de la globalización que hoy presenciamos y vivimos. De ahí, que las políticas educativas locales estén, en parte, trazadas por varios Organismos Internacionales.

Desde este marco, pero relacionándolo con la formación que los profesores construyen, derivé, por un lado, que las prácticas educativas, afortunadamente, van más allá de lo que un discurso educativo solicita y exige; esto habla del

compromiso del profesor para con su tarea y, sobre todo, para quien está dirigida: el estudiante. Por eso, sí es posible plantear y ejecutar rutas formativas, aún en el contexto de la globalización que parece no motivarlo.

En consecuencia, lo que me ocupó fue identificar y conocer si las prácticas educativas de los profesores desprenden una intención formativa dirigida a los estudiantes, en el sentido de concebir la formación de un modo integral, teniendo presente el desarrollo de lo humano en general, aún en el marco oficial de un modelo educativo que tiende a lo pragmático, utilitario, los resultados medibles.

Encontré que así es, que los profesores sí realizan prácticas educativas donde se mira al estudiante como una persona, como un ser humano que puede desenvolverse en varios ámbitos, de entrada, el deportivo, así que las acciones de los maestros están en función del interés del estudiante. Si bien, encontré que los profesores se conducen bajo el modelo de la educación basado en competencias, no se limitan a ella, en el sentido de que tratan de impulsar al joven atleta en lo general, no lo ven sólo como un individuo hacedor de productos.

De acuerdo a los maestros, la formación que dirigen a sus alumnos es una construcción de cinco ángulos, cada uno conduce a los otros. La formación para los maestros tiene que ver con lo siguiente.

1.- Que la enseñanza es una tarea del profesor. Esto puede parecer redundante u obvio, pero, no lo es. Si tenemos presente que el discurso de la educación por competencias tiene un enfoque mercantil de la misma, donde el docente no es concebido como *maestro*, sino como *facilitador*, entonces, que los actores hayan identificado la enseñanza les corresponde, quiere decir que para ellos es importante defender esa tarea.

Pero, la actividad de enseñanza no es un ejercicio seco; al contrario, está guiada por las características y necesidades de los alumnos. Por eso, enseñar es un hacer por el otro, en el sentido de que el maestro piensa qué le puede

brindar al joven, algo así como un obsequio que el maestro espera sea bien recibido.

La enseñanza también crea vínculos con el estudiante, lo que quiere decir que los maestros no niegan la conexión que se da entre ambas figuras. Los maestros también reconocen que su persona o el nivel personal de la enseñanza deja marcas en los alumnos. Es decir, aunque la práctica educativa es tal porque se tiene la intención de educar, lo cierto es que se trasminan otras cosas. De hecho, los maestros reconocen que la enseñanza tiene efecto en el alumno en dos planos, en el formal de la educación y en el personal.

Los profesores forman porque, primero ven a los alumnos como personas que requieren su apoyo; no niegan que el estudiante es alguien a quien se le da la mano para que continúe su camino. Esto es, los profesores tienen claro que cada uno de sus alumnos representa una ruta vital, un camino a construir, pero, dada su inexperiencia, enseñar es estar atentos a lo que alumno hace con tal de que no se pierdan.

2.- Que la escuela es un espacio que guarda un orden. Cada uno de los que está en la escuela debe ocuparse de lo que le corresponde. En esa idea, tradicionalmente, el maestro enseña y el estudiante aprende. No porque el estudiante no genere enseñanza; al contrario, si el profesor asume que la enseñanza es en función de los intereses y necesidades del joven, quiere decir que está atento a lo que le demanda y también enseña; sino porque, si el estudiante no hace lo que debe hacer en el marco escolar, lo más probable es que no logre concluir su tránsito por la escuela. Al maestro lo que le preocupa y, sí en términos prácticos, es que los estudiantes concluyan el nivel medio superior, para ello es importante que cada uno de los actores escolares se aboque a lo que le corresponde.

Los profesores forman porque tienen presente que el estudiante debe aprender que los objetivos escolares y personales conllevan el deber de ocuparse de dicha tarea, es un asunto de responsabilidad individual y común.

3.- Que las competencias que adquieren los jóvenes en la escuela, en el fondo son una herramienta para la vida. Es decir, la práctica educativa del maestro no se limita en enseñar competencias por cumplir con el trabajo de enseñar y las competencias no se limitan a actuaciones productivas. Para el maestro, la competencia tiene que ver con el estudiante en su vida fuera de la escuela pueda desenvolverse de la mejor manera para él. Todos los entrevistados coinciden en que la disciplina deportiva que practican los estudiantes es valorable y admirable; sin embargo, tienen claro que ese no es el único camino por el que pueden optar los alumnos. De ahí su preocupación de que la escuela y su enseñanza les provea de diversas “herramientas” para la vida.

Los profesores forman porque hacen lo posible por abrir el abanico de caminos que el estudiante puede tener; entonces, no persiguen que lleve a un cabo un solo objetivo en la vida, lo que quieren es que noten que hay más. A la vez, esas herramientas vuelven más probable que el estudiante sea una persona autónoma. Pero, parten del respeto que les merece el hecho de que los jóvenes bachilleres sean deportistas también; los profesores reconocen eso, de lo contrario no ajustarían la enseñanza a dicha condición del estudiante.

4.- Que la disciplina a la que llega el estudiante se consigue con el tiempo y siendo flexibles. La disciplina a la que se refieren los profesores no es tanto el comportamiento de las personas, sino la responsabilidad que representa hacerse cargo de uno mismo. Para los profesores es fundamental que los jóvenes se den cuenta de lo que hacen y que eso los compromete con otros y consigo mismo. Por eso, adecuan su enseñanza a las características de los muchachos, flexibilizan los contenidos curriculares, las actividades de aprendizaje, los tiempos de entrega, porque el alumno tiene como ocupación, por el momento, el deporte. Pero, esperan que esa flexibilidad sea valorada por el estudiante, de tal manera que, al transcurrir los semestres y en algún momento dado, exista un cambio en la actitud estudiante y entonces dé cuenta de lo valioso que es la escuela, el aprendizaje y los compromisos que adquiere.

El maestro forma porque, por un lado, está preocupado de que el alumno con características que le dificultan atender todos los deberes escolares regulares, sí los resuelva, entonces, el maestro los vuelve dóciles. Por otro lado, porque su atención está en que los jóvenes transformen sus referentes escolares y cobren significado.

5.- Que hay posibilidad de que todos los actores escolares se identifiquen en un horizonte común. Aunque el profesor no es del todo consciente que su práctica educativa puede propiciar sentidos de lo común, fomentar valores nacionales y sociales; sí señala que la actividad colectiva es relevante para cada persona. Por eso, el foco de sus acciones no es despertar un sentimiento de lo colectivo; sin embargo, no está descartado de su palabra. De hecho, cuando concibe al espacio escolar como un deber, identifica que se trata de una comunidad.

Los profesores forman, desde esta perspectiva, no tanto porque tengan la intención; sino, porque en su actuar se manifiesta la formación propia, misma que se vuelve un referente para los estudiantes.

En cuanto a mi última pregunta de la investigación, sobre si la Bildung hegeliana puede ser vista desde la perspectiva de la teoría pedagógica, encontré guiños que sí lo permiten, porque discurre sobre la naturaleza de la educación y la formación, plantea la constitución del ser humano y su realidad, y cómo concilia esto con aquello. También encontré que giña con la teoría educativa, porque, en cierto modo deja ver qué tipo de orientación debe tener la escuela y la práctica de los profesores, y qué tipo de contenidos serían los más propicios para la consecución de dicho propósito.

El planteamiento hegeliano toca ambas teorías porque, la formación humana se liga con la educación en toda dimensión, y la educación al ser una realidad social cambiante es revisada por la teoría pedagógica y por la teoría educativa. Sin embargo, la revelación es que el planteamiento hegeliano más bien contribuye a la incipiente teoría formativa o teoría de la formación, creo que este

es lugar donde su sitio es más claro, aunque esto no excluye su articulación con otros campos reflexivos y propósitos sobre la educación.

Sobre el entramado entre lo teórico y lo empírico.

Más que afirmar que existe una parca relación de tal categoría teórica con tal categoría empírica, como si se tratara de resolver intersecciones exactas en un cuadrante y nada más, decimos que los primeros cinco componentes que descubrimos de la Bildung hegeliana, no pueden leerse cada uno sin tener presente a los otros, si lo hacemos es, porque es la manera que tenemos para discursarla, comprenderla y exponerla. Lo mismo sucede con los cinco ejes empíricos. Por consiguiente, tanto las categorías teóricas, como las categorías empíricas que logramos, nos dicen que la formación refiere a una complejidad en la que, a veces flotan algunos de sus elementos y a veces otros, según nuestra mirada; las intersecciones, entonces, son relativas.

Con base en lo anterior, lo que sigue proviene de querer mirar la correspondencia *más directa* entre el referente teórico y el empírico; pero, hermenéuticamente no es la única lectura que puede hacerse. Los incisos en mayúscula (categorías teóricas) y los números (categorías empíricas) corresponden al orden presentado desde la división 1.2.5 del capítulo uno.

Cuando el maestro nos dice que enseñar es lo que se hace por el otro –el alumno- (1) suceden varias cosas. Tiene que ver con la conciencia de que la enseñanza es una práctica dirigida a alguien más, del vínculo que se crea con el alumno, lo que tiene un tono existencial. La finitud (B) de la formación cultural se presenta cuando el profesor es consciente de la existencia del otro, de sí, y de la relación que se entabla entre ambos. Pero, como la enseñanza está dirigida a alguien más, entonces, existe la idea de que ese otro va a experimentar la enseñanza de diferentes modos; entonces, se presenta la cosificación (D), en tanto que el estudiante está supeditado a la guía del maestro, al camino que éste le presenta a aquel.

El deber (2) que concluye el maestro significa una atención a la lógica escolar, el cumplimiento de la normatividad escolar. El profesor tiene claro que

para lograr los objetivos escolares (educativos, formativos, de las asignaturas), los actores de una escuela tienen que desempeñar el papel que le corresponde; a él como maestro le corresponde enseñar, al alumno, le corresponde aprender. El deber, lo experimentamos (C) todos; al joven le desagrade el cumplimiento de la regla, pero no escapa. En esta idea, existe una cosificación (D) de la persona, pero la tirada es que en el caso del alumno, se dé el aprendizaje. En síntesis, el deber formulado por los profesores se fusiona con la experiencia de la cosificación, hegelianamente hablando.

La certeza del maestro sobre que la competencia es una herramienta para la vida (3), que persigue proveer al estudiante de elementos y medios para que pueda sortear los retos de la vida, en el camino que el joven elija; la vinculamos con la experiencia (C) del camino personal que el profesor tiene presente cuando enseña el modelo educativo por competencias. El maestro no olvida que cada uno de sus alumnos representa un camino particular, una experiencia de vida única que trae desafíos. Por eso, también se presenta la negatividad transformadora (E) que apunta a la transformación de las cosas, si el joven en algún momento echa mano de lo que la escuela y el maestro enseña – competencias- es, porque puede alterar una situación y en su favor.

La disciplina (4) que plantea el maestro, se refiere a la conciencia que logra el joven bachiller a lo largo de los semestres, sobre sí mismo, sobre lo que dice y sobre lo hace, de tal manera que el alumno en algún momento se responsabiliza de sí mismo, no pretexta más sobre las cosas que dice hará. Este proceso significa que se trata de una experiencia (C) formativa. Aunque el profesor no lo diga con esos términos, sí deja ver que la disciplina es un logro del alumno, conlleva la experiencia de ser estudiante. Además, en el fondo, lo que el estudiante desarrolla es un sentido de autonomía.

Aunque el profesor deje ver tíbilmente un horizonte común, abre la posibilidad de un nosotros (4), al insinuar que la escuela puede convertirse en un impulso de la identidad común o valores nacionales. Sin embargo, la escuela sí es una pequeña comunidad, de ahí que existe una normatividad, actores y grupos de personas que se desempeñan en ella. Desde el punto de vista

hegeliano, no existe una abierta conciencia en los profesores de que su práctica educativa y la escuela pueden impulsar la eticidad nacional, que es cultura objetiva (A). Pero, lo dicho por los maestros, sí permite ubicar que la cultura objetiva es plurirreferente, nos significa de modos diferentes, al grado que el impulso de regenerar esa cultura no tiene una sola respuesta. Pero, desde la perspectiva del profesor, estimular un sentido de lo común en el alumno siempre es depositado por la institución en el maestro, como si a la institución escolar no le correspondiera también.

Los lazos que acabamos de presentar, además y a la vez, están atravesados con que la formación cultural en la escuela es el segundo nacimiento (el primero es el biológico o natural) o nacimiento espiritual (F) de los individuos-estudiantes. La escuela y la labor del maestro son sumamente valiosas desde el punto de vista hegeliano, porque se trata de la catapulta para que cualquier ser humano vaya más allá de la capa natural. La pretensión es abrir en todo lo posible el mundo de cada estudiante, para que lo conozca, lo comprenda, le dé sentido y lo reconfigure; pero, como el mundo es construcción social con una eticidad nacional; es indispensable despertar la conciencia ciudadana en el joven, porque se trata de un mundo compartido.

Es cierto, nuestros entrevistados no se expresaron en los términos hegelianos del párrafo anterior, pero sí tienen claro que el joven bachiller no es la misma persona cuando llega al plantel, que cuando se va o egresa. La enseñanza transforma. El deber dice que si hay una normatividad, es porque somos varios coexistiendo en un mismo lugar, por eso, hay que limitarse. La competencia que se aprende, ayuda a resolver desafíos de la vida, cualquiera que sea el camino elegido. La disciplina muestra la importancia de la responsabilidad de uno mismo, y por lo tanto, hacia los demás. La posibilidad de lo común, desde luego, señala que somos unos con los otros.

Por lo tanto, la formación favorecida por los profesores, sí puede empatarse con la formulación hegeliana de ese segundo nacimiento o espiritualización del estudiante, donde el eje es lo humano

Del mismo modo, en el entramado de lo teórico y de lo empírico, aflora la pretensión de la autonomía del sujeto que Hegel plantea como tarea de la escuela y del maestro. Si el maestro no tuviera la idea de que el alumno, es alguien que en algún momento se va del plantel escolar, de hecho, el maestro hace todo lo posible porque el estudiante egrese; o, que elegirá un camino fuera de la escuela; entonces, no propiciaría autonomía. Al contrario, la enseñanza sería un medio para crear dependencia. Pero no, existe la noción de que se enseña para que el otro aprenda y así pueda hacerse cargo de él mismo.

Y, palpita, de nueva cuenta, el componente de la finitud de la formación cultural, en tanto que jamás se omite o está presente en todos los lazos que presentamos. Para nosotros esto es positivo, porque cuadra con el enfoque trágico en el que nos situamos para comprender la formulación hegeliana.

Con base en todo lo anterior, llegamos a la siguiente síntesis de la transversalidad entre el referente teórico y el referente empírico.

El nacimiento espiritual o la espiritualización del estudiante, la autonomía, la finitud y la tragedia, que constituyen la formación cultural subjetiva desde la perspectiva hegeliana, se nos presentan como las vetas en las que podemos articular las otras vetas. La enseñanza, ángulo de la formación construida por los profesores, es el eje empírico en el que se articulan los otros ejes. Y fusionando ambos referentes con la interpretación de la Bildung hegeliana (Apartado 3.3), tenemos que, la enseñanza es la ocupación educativa del maestro que significa abrir el nacimiento espiritual de los individuos, impulsar la autonomía y la formación de los estudiantes, en la esfera escolar, para que puedan reconocerse como pertenecientes a la cultura que los circunda; reconocer a los otros, que también pertenecen a dicha cultura, y todos la reconstruyen.

Sobre las nuevas señas que da el camino.

Desde un punto de vista formal, los resultados de este trabajo pueden considerarse como el diagnóstico de la actividad educativa del CEB que me aboqué; dado que, en la revisión literaria, en general, el nivel medio es poco estudiado, si comparamos con la cantidad de tesis y artículos que hay sobre los

niveles básico y superior; y en lo particular no exista alguna investigación sobre dicho CEB tan peculiar y, como expuse, donde existen prácticas educativas que valoran y quieren apoyar a sus estudiantes.

En este tenor, pienso que esta tesis puede despertar la reflexión en los actores de dicho plantel, mi ánimo es robustecer la práctica de los profesores. Por supuesto, para lograrlo habría que inaugurar otra ruta metodológica, habría que rescatar parte del dato empírico que tuve que segregar en función de mis objetivos; llevar a cabo otras etapas; en fin, se trata de empezar otra vereda. Por lo pronto, creo que está la simiente por si alguien quisiera continuar. Si bien, considero que los objetivos de mi indagación fueron alcanzados, identifico que el escenario tiene más vida educativa para ser descrita. Falta ahondar sobre el significado que construyen los estudiantes sobre sí mismos, sobre la educación escolar y la formación que reciben –si es que así es-; aunque logré tocar la perspectiva del alumno (y tuve que omitir hallazgos empíricos al respecto, para no desviarme del propósito de la tesis) es insuficiente, carecemos de esta parte.

Indagar acerca de aquello que te interpela; porque, finalmente y en el fondo, trata sobre ti, tus posiciones frente al mundo, tus expectativas como persona individual y social, la forma en que te relacionas con los otros; trae consigo la propia transformación. Así, pues, este trabajo me ha transformado.

En realidad, estas reflexiones finales ya han expuesto los cambios experimentados, pero se agrega lo siguiente.

Encontré mi prejuicio sobre el modelo de la educación por o en competencias. Me explico, ahora sé que, al querer comprender la formación desde cierta perspectiva, falta considerar la otra cara de la moneda o los otros ángulos en torno. Pienso que si la educación es la tarea de la Pedagogía y ya me inauguré en dicho saber; entonces, hay que considerar por igual las diferentes alternativas para la educación escolarizada; es decir, darle el beneficio de la duda al modelo competente de la educación y así descubrir qué es lo que genera.

Digo lo anterior, porque yo partí de una posición crítica al modelo educativo por o en competencias y, de hecho, siguiendo mi intuición y lo descubierto con la indagación, lo más probable es que no cambie mi perspectiva. Pero, por otro lado, no puedo negar que la educación escolarizada y su institución, históricamente, son respuesta a necesidades concretas y materiales. Tampoco puedo negar la enseñanza de Marx sobre que el ser humano es un ser económico, en el sentido de que tiene que satisfacer sus necesidades primarias, por medio del trabajo; luego podrá dedicarse a otras actividades –como la educación y la cultura-; pero, lo primero, sin lugar a dudas, es subsistir, llegar al otro día. El trabajo en el capitalismo –hoy neoliberalismo- es trabajo asalariado.

Entonces, yo reflexiono en cómo es mi país y noto que para la mayoría de la población es una odisea que su ocupación sea remunerada, que tenga un salario y que éste cubra necesidades primarias y secundarias. Y a sabiendas que una tesis es para responder fracturas del conocimiento, no para abrir otras, lo cierto es que esta reflexión y la siguiente pregunta es consecuencia de la indagación.

Me pregunto ¿un modelo educativo por competencias, perfilado por un marco mercantil y productivista, colabora o no en que los egresados escolares encuentren un trabajo remunerado? ¿Aún contrario a lo que Marx señaló sobre el trabajo alienado, la educación por competencias, justo por tener un enfoque economicista y productivista, por lo menos, logra que, en un país carente de trabajo formal (como es México), los egresados escolares sí consigan un trabajo remunerado? Es que, si lo hace, miraría a ese modelo educativo con otros ojos. No lo sé, claro está; además, habría que considerar más factores y de diversa índole. Pero, dicha respuesta contrastaría con el enfoque de formación en la educación escolarizada que adopté; lo cual alimentaría mis certezas, ya sea para bien o para mal.

En suma, por un lado, ahora tengo más claro que tener las condiciones para discernir y decidir qué se quiere ser en la vida, y que la escuela y el maestro contribuyan en ello, es un privilegio.

Por otro lado, nos zambullimos (el lector y una servidora) en el pozo que significa la formación humana, que así la sigo concibiendo, dado que nos llevó al siempre misterioso despliegue de lo humano. Por eso, es problema de la Pedagogía y de la Filosofía, vinculado a distintas tradiciones y concepciones de ser humano, mundo, sociedad y educación. Lo que presenté es tan sólo un esfuerzo de pensar en ello.

ANEXO

A continuación presento los dos instrumentos metodológicos y tabla de planeación de la observación, descritos en la ruta metodológica (Apartado 1.2). Los datos que muestro en la cédula de observación son sólo como referente para el lector.

1) Entrevista semiestructurada.

La práctica educativa se compone de	PREGUNTAS
Trayectoria	1.- En su época como estudiante de bachillerato ¿Cómo influyeron sus profesores en su visión de la escuela? 2.- ¿Fue esa influencia lo que le llevó a ser profesor en este nivel? ... / ¿entonces qué fue? 3.- ¿Qué cosas aprendió de sus profesores que no estaban vinculadas con los contenidos o con el plan de estudios...?
Imagen de los estudiantes: (Comportamiento, Habilidades, Desempeño, Perfil como adolescentes, Relación con el maestro Relación con el aprendizaje)	4.- ¿Cómo han cambiado los estudiantes de bachillerato de esos años en los que usted fue estudiante a la fecha? 5.- Y en específico los estudiantes de este lugar, además de ser deportistas, ¿hay algo que los distinga?... 6.- ¿Considera que esta escuela les ayuda a conseguir sus objetivos..., cuáles y por qué? 7.- ¿Qué cree que significa la escuela para ellos? 8.- ¿...Y el aprendizaje, qué significa o cómo se relacionan con él? 9.- ¿Qué cree que significa para los estudiantes su relación con los profesores? 10.- ¿Cómo se entrega un profesor en su trabajo para favorecer el desarrollo de los estudiantes en esta escuela?
Perspectiva del modelo educativo	11.- ¿Cómo ha sido su experiencia con el modelo educativo en esta escuela? 12.- ¿El modelo educativo permite pensar en un país de comunidad... de identidad nacional...? ¿Por qué?
Concepción de educación y alternativas	13.- Desde su experiencia ¿qué sería la educación? 14.- Esta idea de educación que acaba de decirme ¿cómo la vincularía con el modelo educativo? 15.- Describame cómo trabaja una clase, ¿qué es lo que implica?, ¿dónde empieza, cómo avanza y dónde termina?
Imagen de sí mismo como profesor	16.- ¿Para usted qué es ser docente? 17.- ¿Qué es ser docente en el CEB 8/1? 18.- ¿Cómo ha cambiado la docencia desde que usted comenzó a la fecha?... ¿Y usted cómo ha cambiado?

	<p>19.- Si tuviera que hacer una lista de los principales desafíos de ser profesor ¿cuáles serían?</p> <p>20.- ¿Cuándo un profesor está satisfecho con su trabajo?</p>
--	--

2) Cédula de Observación Participante

LUGAR	CEB 8/1	FECHA	
MOMENTO OBSERVADO	1.- Los días posteriores a la evaluación final del semestre actual (A, del ciclo escolar 2018-2019); segunda semana de diciembre.		
SITUACIÓN	Convivencia ordinaria de docentes en sala de profesores.		
La práctica Educativa Se compone de	<p>A. Trayectoria</p> <p>B. Imagen de los estudiantes</p> <p>C. Perspectiva sobre el modelo educativo</p> <p>D. Concepción de educación y alternativas</p> <p>E. Imagen de sí mismo como profesor.</p>		
DESCRIPCIÓN			

3) Tabla de planeación del ejercicio de observación

MOMENTOS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
<ol style="list-style-type: none"> 1) Los días posteriores a la evaluación final del semestre actual (A, del ciclo escolar 2018-2019). 2) Primeros días de la reincorporación de los profesores al plantel, luego del periodo vacacional de fin de año. 3) Primeros días, luego del reencuentro de los profesores con los estudiantes al inicio del siguiente semestre. 4) Días posteriores a la primera o segunda evaluación parcial. 5) Días previos a la conclusión del ciclo escolar.

REFERENCIAS

Acuerdo Secretarial número 447, (2008, 29 de octubre). *Diario Oficial de la Federación*, México.

Acuerdo Secretarial número 442, (2008, 28 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*, México.

Alcántara A. y Zorrilla J. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 127, ISSUE-UNAM.

Ardiles, O. (1977) *La descripción fenomenológica*. México, ANUIES-Editorial Edicol S.A.

Arroyo, J. (s.f.). *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*, SEMS-SEP. Disponible en:
<http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/#documentos>

Backhoff, E. (2018). Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano. En *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XLVIII, núm. 1,218, pp. 35-52

Bazdresch, M. (2006). La intervención de la práctica educativa. En Perales, R. (Coord.) *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós.

Beuchot, M. (2015). Filosofía del hombre y educación. En Beuchot M. y Pontón C. (Coord.) *Cultura, educación y hermenéutica*, México, UNAM, ISSUE.

Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S.A.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID), (2019).
<https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general>

BID, (2019). Para consultar todos los proyectos educativos en México, véase:
<https://www.iadb.org/es/projects-search?query%5Bcountry%5D=ME&query%5Bsector%5D=ED&query%5Bstatuses%5D=&query%5Bquery%5D=&page=0>

BID, (2008.) *Tecnical Cooperation Profile* Disponible en:
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-490817647-29>

Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de la globalización: ¿Quién se beneficia? En *Educacáo & Sociedade* 30 (108) pp. 653-671

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. México, FCE: BsAs. p. 530

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata.

Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), (2010, actualización) <http://conadeb.conade.gob.mx/portal/?id=1701>

Compayre, G. (2002) *Herbart. La educación a través de la instrucción*, México, Trillas.

Conde, F. (s.f.). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En Delgado, J. M. *Métodos y técnicas cuantitativas de investigación en Ciencias Sociales*. España, Síntesis.

Dander, M. (2018). *La educación media superior en el contexto histórico de México*. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/05Historia.pdf>

Dirección General de Bachillerato (DGB), (2013). *Normatividad académica para el personal del bachillerato general modalidad escolarizado*. México, DGB-SEP.

DGB, (2016). *Documento base del bachillerato general*. México, DGB-SEP.

Díaz, A. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Argentina, Rei Argentina S.A.

Dilthey, W. (1980) *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid, Editorial Alianza.

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, (2017, 15 de septiembre Reforma del). *Diario Oficial de la Federación*, México.

Edwards, A. (2005). Cambios en el mercado laboral en América Latina y el Caribe: ¿Qué significa para el sector educativo? En Espínola V. y García N. (Ed) *Red de Educación? Modernización para la Educación Técnica Post Secundaria: Opciones y Desafíos para América Latina y el Caribe*. Documento del BID, Washington, BID.

Espínola V. y García N. (Eds.), (2005). *Modernización de la Educación Técnica Post-Secundaria: Opciones y Desafíos para América Latina*, Editoras: Espínola y García, BID: Washington. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Modernizaci%C3%B3n-de-la-Educaci%C3%B3n-T%C3%A9cnica-Post-Secundaria-Opciones-y-Desaf%C3%ADos-para-Am%C3%A9rica-Latina-y-El-Caribe.pdf>

Fabre M., (2011). Experiencia y formación: la Bildung. En *Revista Educación y Pedagogía* 23 (59) pp.215-225.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. España, Ediciones Morata, S. L.

Fondo Monetario Internacional (FMI), (2004). ¿Qué es el fondo monetario internacional? Introducción de Jeremy Clift. Disponible en: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/exrp/what/spa/whats.pdf>

FMI, (2019). Folleto *¿Qué es el FMI?* Disponible en página web principal.

Furlan M. y Pasillas M. (1993) Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. En *Perfiles educativos*. núm. 61, pp. 79-94

García, L (2008). *Claves para la educación*. Madrid, Narcea-UNED.

Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca, Ediciones Sígueme.

Ginzo, A. (1988). Hegel y el problema de la educación. En Hegel, G. W. F. (1988) *Escritos pedagógicos*. México, FCE.

Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. España, Herder.

Guichard, S. (2005), "El desafío de la educación en México: impartir educación de buena calidad a todos", documentos de trabajo del Departamento de Economía de la OCDE, Núm. 447, París. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/047122723082>

Gutiérrez, I. (1967). El concepto de <Bildung> en el proceso ideológico de los escritos hegelianos. En *Revista Española de Pedagogía*, núm. 97, Enero-Marzo 1967.

Hegel, F. (1984). *Propedéutica filosófica*. México, UNAM.

----- (1990). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. México, Porrúa.

----- (1993). *Fenomenología del espíritu*. México, FCE.

----- (1998). *Escritos pedagógicos*. México, FCE.

----- (1999). *Filosofía del derecho*. España, Edhasa.

Heller, A. (1996). El último estadio de la Historia (Memoria, Rememoración y Bildung: sobre la teoría de la Modernidad en Hegel) En *Isegoría*, núm. 15, pp. 95-110.

Hyppolite, J. (1991) *Genesis y estructura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. España, Península.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, Editorial Narcea.

Horlacher, R. (2015). *Bildung. La formación*. Madrid, Octaedro.

Hurtado, A. (2014). Dialéctica de la formación en Hegel. En Paredes, D. (Comp.) *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación*. Colombia, UPN.

Imaz, E. (1978). *El pensamiento de Dilthey*. México, FCE.
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México, INEE.

INEE, (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México, INEE.

Khun, T. S. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE.

Latapi, P. (2004). La política mexicana del Estado mexicano desde 1992. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 2. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>

López A. y Granada P. (2007) Formación. Un concepto para la acción curricular. En *Revista académica e institucional de UCPR*, pp. 53-70 Disponible en <file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-Formacion-4897789.pdf>

Loredo, E. y García, F. (2015). Educación media superior: la planeación de una ilusión, Quinta parte del apartado “Qué propone el PSE para los niveles educativos”. En *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. Documentos de Investigación del INDE, No. 7. Universidad Iberoamericana: México.

Marcelo, C. (1995). Capítulo I. Estructura conceptual de la formación del profesorado. En Marcelo, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.

Mejía, M. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos del capitalismo cognitivo. En *Aletheia*. Vol. 2, núm. 2.

Moreno P. y Soto G. (2005) Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias En *Educar*, Octubre-Diciembre, pp. 73-80.

Moore, T. W (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza.

Neyra, A. (2011). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias En *Textual*, No. 55. Disponible en https://www.chapingo.mx/revistas/textual/contenido.php?id_revista_numero=108

ONU (UN), (s.f.) <https://news.un.org/es/story/2018/12/1447521>

Oreja y Vior, (2016). La educación y los organismos internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015), en *Journal of Supranational policies of education*, núm. 4, pp. 18-37.

- Palazón, M. (2006), La praxis en la filosofía de Sánchez Vázquez. En *Andamios*, vol. 3, núm. 5, pp. 237-256.
- Palencia, J. (2014). *Entrevista con el Mtro. José Ignacio Palencia sobre la Fenomenología del espíritu*. Disponible en <https://marximoscritico.com/2014/10/20/hegel-el-espiritu-y-la-praxis/>
- Palmier, J. (1993). *Hegel*, México, FCE.
- Patocka, J. (2005) *Introducción a la fenomenología*. Barcelona, Herder.
- Planchard, E. (1969). *La pedagogía contemporánea*. Madrid, Ediciones Rialp.
- Perales, R. (Coord.). *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós.
- Pérez, L. (2017). El prisma de la formación. Marco histórico de la Educación Media Superior. Antecedentes. En Vuelvas, B. y Villegas, M. *El prisma de la formación. Diversas miradas de académicos*. México (s.Ed.).
- Pérez, M. (2019). La educación, la cultura y la palabra. En *La Jornada*, Sección Opinión. México, 24 de enero del 2019. Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2019/01/24/opinion/017a1pol>
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México, ISSUE-UNAM.
- Quiles, O. y Zaragoza, J. (2014). Educación media y superior en México: Análisis teórico de la realidad actual, En *Dedica. Revista de Educación y Humanidades*. No. 6, p. 59-72. Disponible en <http://hum742.ugr.es/media/grupos/HUM742/cms/06%20DEDiCA%20N%C2%BA%206%20ISSN%202182-018X.pdf>
- Razo, A. (2018) La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. En *Perfiles Educativos*, vol. XII, núm. 159, pp. 90-106.
- Rivera, A. (2011). La Reforma Integral de la Educación Media Superior: el estallido y la complejidad. En Navarro C. (Coord.) *El secuestro de la educación*. México: UPN.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1983). *Historia del pensamiento filosófico y científico Tomo III*, Barcelona. Editorial Herder.
- Rizvi, F. y Lingard B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Ediciones Morata, S. L
- Sancho, J. (2015). Prólogo. En Carbonell, J. *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.

Sandín, M. Paz (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México, Editorial McGraw Hill.

Santos, J. (2000). Amor, vida, formación: Tras la huella del espíritu hegeliano. En *Themata Revista de Filosofía*, núm. 24, pp. 227-243

Sañudo de Grande, L. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En Perales, R. (Coord.) *La significación de la práctica educativa*. México, Paidós.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), (s.f.a) *Programa Construye-T 2014-2018. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes*, SEMS. Disponible en:
<http://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>

SEMS, (s.f.b) *Revisión del Marco Curricular de Educación Media Superior*. Disponible en:
<http://revisiomarcocurricular.cosdac.sems.gob.mx/>

SEMS, (2013, actualización del portal)
http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/EMSAD

Taylor, S.J. y R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidós.

Touriñan, J. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. En *Magis, Revista Internacional de Educación*, 1, pp. 175-194.

Urgilés, G. (2016). Aula, lenguaje y educación. En *Sophia, colección de Filosofía de la educación*. 20 (1), pp. 219-242.

Varios, (2004). *Los objetivos de desarrollo del milenio en América Latina y el Caribe*. Washington, BID.

Vialnou C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: De Hegel a Gadamer. En *Revista de educación*, núm. 328, pp. 205-223.

----- (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. En *Revista portuguesa de educación*.

Valle, A. (2015) Formas de hablar entre filosofía y educación. En *Filosofía y educación. Vínculos y desencuentros*. Colección Estudios de Posgrado en Pedagogía. México, UNAM y Díaz Santos.

Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, Síntesis.

----- (2014) *Entrevistas cualitativas*. (Cuadernos metodológicos, no. 32). Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Van Manen, Max. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. España, Editorial Idea Books, S.A.

Yurén, M. (1993) *Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel*. México, UPN.

----- (1995) *Eticidad, valores sociales y educación*. México, UPN.

----- (1999) *La formación, el horizonte del quehacer académico*, México, UPN.

Zorilla, J. (2012), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México, FCE.