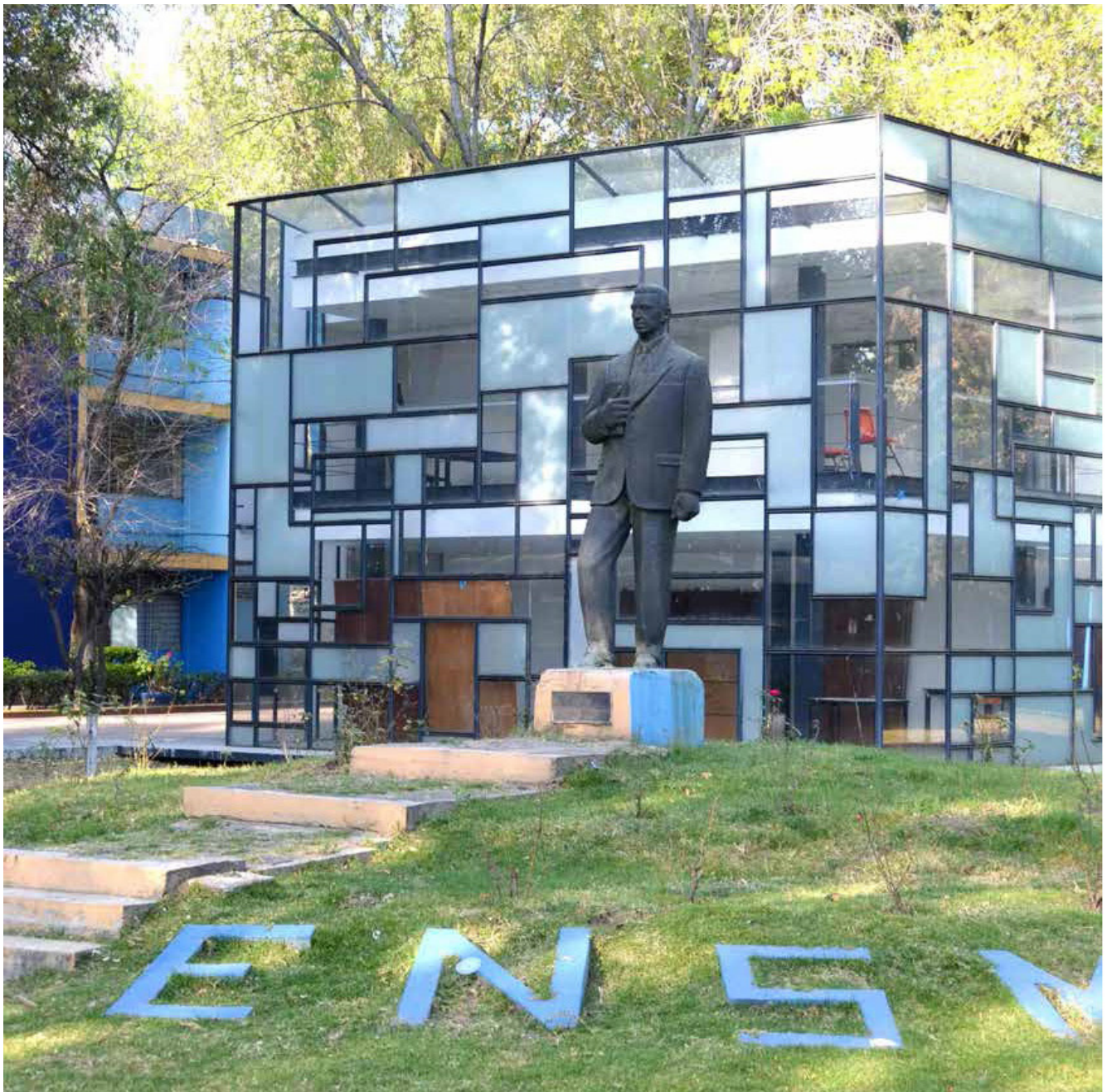


# REVISTA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO



*Primera Epoca | Número 4 | Mayo 2016*

## DIRECTORIO

Dr. Gonzalo López Rueda  
Director

Mtra. Mercedes  
Takagui Carbajo  
Subdirectora Académica

Lic. Araceli N. Cruz Ruiz  
Subdirectora Administrativa

Dra. Alma Elena  
Bremauntz Monge  
Jefa de la Unidad de  
Divulgación Editorial

### Consejo Editorial

Mtro. Jesús Farfán Hernández  
M. En C. Orlando  
Vázquez Pérez

Dr. Francisco Guiller-  
mo Herrera Armendia

Mtro. José Luis Uberetagoyna  
Loredo

Dr. Armando Estrada Parra  
Mtro. José Monroy Monroy



### Contacto

UNIDAD DE  
DIVULGACIÓN  
EDITORIAL.

Manuel Salazar #201, Col.  
Ex-Hacienda El Rosario.  
Azcapotzalco, Distri-  
to Federal, C.P. 02430  
revista-ensm@excite.com



# El Deber por El Saber

CERTIFICADO DE LICITUD DE CONTENIDO NO. 6930  
CERTIFICADO DE LICITUD DE TÍTULO NO. 6630  
CERTIFICADO DE RESERVA DE DERECHOS AL USO EXCLUSIVO  
NO. 976-93

REVISTA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO PU-  
BLICACIÓN DE LA ENSM. TODA CORRESPONDENCIA O COLABO-  
RACIÓN

DIRIGIRLA A MANUEL SALAZAR NO. 201  
COL. EXHACIENDA EL ROSARIO, AZCAPOTZALCO, D.F., C.P.  
02430.

LOS ARTÍCULOS NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LOS CRITE-  
RIOS DE LA ENSM Y SON RESPONSABILIDAD  
ESCLUSIVA DE LOS AUTORES

ACEPTAMOS CANJE CON PUBLICACIONES SIMILARES.  
ESTA REVISTA INSERTARÁ EN SUS PÁGINAS NOTAS BIBLIO-  
GRÁFICAS DE LOS LIBROS QUE SE ENVÍEN POR DUPLICADO.

ES RESPONSABILIDAD DE LA PUBLICACIÓN Y DISTRIBUCIÓN, LA  
UNIDAD DE DIVULGACIÓN EDITORIAL DE LA ENSM.

ISSN- 04-1996-000000002617-102

## Consejo Editorial

---

# Contenidos



---

## 4.

**Marco Antonio Carlo García**

La práctica del orientador educativo y vocacional y la influencia de los paradigmas en la Psicología de la Educación.

---

## 11.

**Alfredo Villegas Ortega**

Ética ambiental, una llave para la formación de seres conscientes.

---

## 15.

**Arturo González Victoria**

Homo Culturalis o Symbolicus.

---

## 38.

**Alejandra Ávalos Rogel**

Prácticas de los formadores de formadores en el modelo reflexivo de la formación inicial.

---

## 41.

**José Monroy Monroy**

Una perspectiva de la educación rebasada.

---

## 44.

**Francisco Miguel Yáñez Pichardo**

Uso de las Tic's en la ENSM

# 4

Psicólogo Marco Antonio Carlo García

Catedrático de la ENSM



## La práctica del orientador educativo y vocacional y la influencia de los paradigmas en la Psicología de la Educación.

A partir del plan de estudios 1999 a la fecha debemos reflexionar, si el trabajo profesional que realizan nuestros egresados de Psicología Educativa de la ENSM en las diferentes instituciones educativas es el adecuado.

Una reflexión difícil de responder, pero que tenemos que pensarla, analizarla y responderla para nosotros mismos.

En el presente documento se recrean situaciones que han repercutido en el quehacer cotidiano de nuestros orientadores educativos y vocacionales, algunas de estas cuestiones por desconocimiento de las funciones profesionales que deben realizar, algunas otras por no querer salir de la zona de confort y la más común por quedar bien con las autoridades educativas a costa de la calidad educativa que deben recibir nuestros estudiantes.

Así al orientador se le ve organizando el evento del día de las madres, del maestro, a la puerta del colegio revisando el corte de pelo, el maquillaje de las alumnas, impartiendo clase cuando falta un maestro no importa de qué asignatura sea, aplicando exámenes de otros profesores, y como una máquina expendedora de boletos del metro, repartiendo reportes por doquier, hasta porque el estudiante no trajo el lápiz del número 2 y el que trajo es del número 3, porque el forro del cuaderno es de otro color, ó por que cuestiona al profesor en su forma de dar clase y el trato que tiene con sus alumnos, y que muchas de las veces el estudiante está en lo correcto. Sabemos de antemano que la educación básica es formativa y que todos los profesores debemos contribuir a que se cumpla el reglamento escolar.

Pero esto no debe tomarse como que, el orientador debe asumir otras funciones que les competen a otros elementos del



grupo de servicios de asistencia técnica escolar (SATE).

Todos somos una unidad, que intentamos trabajar como la maquinaria de un reloj, pero el minuterero, no realiza las funciones del segundero, sino mas bien se complementan.

Si el orientador asume en su trabajo otras acciones que no le competen, libera de la obligación a quien está encargado de dichas funciones y peor aún estas actividades pasan a formar parte de su quehacer cotidiano, muchas veces se realizan de forma permanente y erróneamente son consideradas como obligaciones del orientador.

Cuando sucede esto el orientador se vuelve el mil chambas y lo que es peor



descuida las principales actividades que le competen, como la entrevista programada con padres de familia y alumnos, el estudio de casos especiales, la aplicación de diversos test, los diagnósticos de diversos problemas que enfrenta la escuela, la generación de hábitos de estudio en alumnos que lo requieren, la elaboración de programas de intervención, el mejoramiento y seguimiento del aprovechamiento y conducta de los alumnos, la aplicación oportuna de instrumentos psicotécnicos, el desarrollo e implementación de elementos que ayuden a mejorar el proyecto de vida y la toma de decisiones a través de la orientación vocacional para nuestros alumnos de tercer grado, las actividades que se derivan de la tutoría y la orientación, y un sinnúmero de actividades que debe realizar el orientador educativo y vocacional.

Sin duda para que nuestros futuros orientadores tengan un panorama laboral y de organización en el desempeño profesional de su trabajo tendrán primeramente que conocer las funciones del SATE y su vez conocer el Manual de Organización de la Escuela Secundaria, donde se detalla las funciones del antes llamado SAE (servicio de asistencia educativa) y las del orientador educativo y vocacional, cabe destacar que muchas de estas funciones en la forma en que están redactadas son ambiguas y dejan un amplio margen para la interpretación de ellas.

A continuación les menciono algunas de estas funciones:

### SERVICIOS DE ASISTENCIA EDUCATIVA

1. Proporcionar en forma integrada los servicios de orientación educativa, medicina escolar, trabajo social y prefectura, conforme a los objetivos de la educación secundaria, y a las normas y a las disposiciones emitidas por la Dirección General de Educación Secundaria.
2. Coadyuvar en las labores docentes para alcanzar en forma óptima los objetivos de la educación secundaria.
3. Atender al alumno con el objeto de orientarlo, considerando sus intereses y necesidades, y proporcionando el desarrollo de sus aptitudes y capacidades.
4. Realizar estudios orientados a identificar las causas que afectan el aprovechamiento y la conducta proponiendo soluciones pedagógicas convenientes.
5. Promover la realización de las actividades extraescolares que apoyen la labor educativa.
6. Planear, desarrollar y evaluar programas de educación para la salud en la comunidad escolar.
7. Auxiliar al personal directivo en todas las labores tendientes a vigilar tanto la asistencia y la puntualidad, como el orden en la realización de las tareas educativas y la conservación de

- instalaciones, mobiliario y equipo.
8. Solicitar a la Subdirección de las escuelas los recursos materiales y financieros necesarios para el mejor cumplimiento de su labor.
9. Informar periódicamente a la Subdirección sobre el desarrollo de las actividades de servicios asistenciales que se realicen en el plantel.
10. Desempeñar las comisiones que le sean asignadas por la Dirección de la escuela.

### ORIENTADOR EDUCATIVO Y VOCACIONAL.

**ESCOLARIDAD:** Maestro egresado de Normal Superior o técnico con Especialidad, o estudiante universitario o con estudios equivalentes.

**EXPERIENCIA:** En el manejo de materiales, equipo y herramientas de laboratorios de la especialidad.

No. de plazas: Variable, según las necesidades de la escuela.

Ubicación: Física: Oficina Administrativa, cubículo de orientación.

Administrativa: Área de servicios de asistencia educativa.

Ámbito de operación: Escuela de Educación Secundaria.

### RELACIONES DE AUTORIDAD

Jefe inmediato: Subdirector de la escuela secundaria.

Subordinados: Ninguno

### PROPOSITO DEL PUESTO

Colaborar al desarrollo integral del educando, favoreciendo la creación de actitudes para lograr una vida plena, equilibrada y constructiva en el ambiente escolar, familiar y social.

### FUNCIONES

1. Elaborar el plan anual de actividades de orientación educativa que se debe desarrollar, de acuerdo con el programa oficial vigente y con base en el análisis de los problemas de la escuela para someterlo a la conside-

- ración de la Dirección del plantel.
2. Coordinar con los maestros, asesores de grupo, médicos escolares y trabajadores sociales, el desarrollo de los respectivos programas de acción que habrán de desarrollarse en el plantel.
  3. Coordinar sus actividades con el demás personal escolar, con el objeto de proporcionar sus servicios en forma integrada.
  4. Establecer comunicación constante con los padres o tutores de los alumnos y entrevistar, por lo menos a aquellos, cuyos hijos requieran atención especial.
  5. Prever las necesidades de materiales y equipo que se requieran para realizar su trabajo y solicitarlos a la Dirección del plantel.
  6. Realizar estudios y análisis psicopedagógicos de los alumnos, incorporando los datos resultantes a la información proporcionada por el médico escolar y el trabajador social, para integrar la ficha individual de cada educando.
  7. Aprovechar las fichas individuales y los demás elementos disponibles, para prestar el servicio de orientación educativa, en la forma más eficiente posible.
  8. Colaborar en la aplicación de la prueba de exploración.
  9. Participar en la clasificación de alumnos por turnos y grupos, y en su ubicación en la especialidad de educación tecnológica que corresponda.
  10. Promover, con el personal docente, la aplicación de técnicas de estudio dirigido en los procesos de aprendizaje.
  11. Participar en la promoción, organización y el desarrollo de campañas, actividades y agrupaciones de alumnos que contribuyan en el proceso formativo de éstos.
  12. Colaborar con el personal directivo en la organización de programas de actividades escolares y extraescolares de proyección comunitaria que favorezcan el desarrollo bio-psico-social de los alumnos.
  13. Coordinarse con el trabajador social el médico escolar, con el fin de dar asesoría a los padres o tutores, para que éstos atiendan con mayor eficiencia los problemas de los educandos.

#### **LIMITES DE AUTORIDAD**

1. Colaborar con las autoridades de la escuela, maestros, alumnos, padres de familia o tutores, para desarrollar actitudes que favorezcan la formación integral de los alumnos

#### **RESPONSABILIDADES**

1. Planear y desarrollar actividades de orientación educativa para los alumnos de la escuela y orientar a quienes requieran atención específica hacia las instituciones correspondientes.
2. Mantener buenas relaciones con los alumnos padres o tutores dentro y fuera de la institución.
3. Orientar a los alumnos para que se den solución a sus propios problemas.

4. Mantener discreción en cuanto a la información que maneje.
5. Facilitar a través de actividades de orientación, la adaptación del alumno al ambiente escolar y social.
6. Participar en las reuniones técnico-pedagógicas o administrativas que promueven las autoridades educativas.
7. Asistir a los cursos de capacitación y actualización que realicen las autoridades educativas.
8. Colaborar con el trabajador social y el médico escolar para ofrecer la adecuada orientación psicopedagógica a los alumnos.
9. Participar en el Consejo Técnico Escolar.
10. Participar en las comisiones que las autoridades educativas le confieren.
11. Presentar, ante el personal directivo, los informes relacionados con el desarrollo de sus funciones.

#### **ESPECIFICACIONES DEL PUESTO**

ESCOLARIDAD: Título de psicología educativa o de orientador vocacional de la Escuela Normal Superior; o bien título de la carrera de psicología. [1]

Cada punto es textual, porque la normatividad está redactada de acuerdo al Manual de Organización de la Escuela Secundaria, Las comisiones, no es un secreto que nuestras escuelas secundarias tengan miles de proyectos y comisiones por doquier, y bajo el señalamiento de las autoridades de que, “todo se tiene que cumplir” se olvidan aspectos educativos de suma importancia que el profesor y el orientador debe realizar, pero como a estos no les queda tiempo, hacen lo que pueden, sin embargo y reconociendo, no hay que satanizar todos los proyectos o comisiones porque algunos son rescatables, lo importante es saber cuáles de estos lo son.

Sobre las demás funciones del orientador, sabemos de antemano que lo escrito en el papel, no es lo que realmente sucede en nuestro contexto laboral, también sabemos lo difícil que es realizar políticas educativas eficientes y a un más cambiar formas de pensar y actuar de las autoridades educativas, pero también sabemos que existen un gran número de directivos y docentes dispuestos a mejorar y transformar sus centros de trabajo en pro de la calidad educativa y que a través del diálogo, la gestión, la lógica y los resultados positivos a corto plazo, se pueden lograr aspectos de mejora en el quehacer profesional del orientador educativo y vocacional.

Pero para conseguir estos cambios y romper con viejos esquemas de trabajo y salir de la zona de confort, no basta con la buena voluntad o el empirismo con el que trabajamos y con esto no se quiere decir que la experiencia no vale, sino todo lo contrario, pero esta debe ir acompañada por elementos teóricos que sustenten epistemológicamente nuestros fundamentos y criterios que utilizamos en nuestra práctica diaria con los alumnos, los padres de familia, nuestros compañeros docentes, en la forma de abordar los planes y programas, la metodología didáctica, etc.

Es así como nos permeamos del conocimiento para nuestra labor profesional y entramos al fascinante mundo de los paradigmas y con mayor profundidad, por ser nuestro ramo, a los paradigmas de la psicología en educación. Que a su vez estos nos permitan ampliar nuestros marcos de referencia conceptuales y epistemológicos existentes.

Para tal efecto debemos considerar qué es un paradigma, y para ello nuestro referente será el científico y filosófico Thomas khun.

Quien describe a los paradigmas como un conjunto de compromisos compartidos dentro de los cuales yacen supuestos que permiten crear un marco conceptual a partir del cual se le da cierto sentido y significado al mundo.

Dentro del paradigma se adquieren generalizaciones simbólicas, criterios metodológicos, compromisos ontológicos y ejemplares de solución (experimentos satisfactorios), los cuales serán integrados a manera de chip para guiar la forma en que se resuelven los problemas científicos y modelan nuestros marcos epistémicos, es decir, delimitan nuestros horizontes de conocimiento.

Digamos que, cuando se hace ciencia, no se parte de la nada, sino que se parte de una serie de herramientas que nos permiten trabajar y sin las cuales ninguna ciencia podría tener lugar.

La cuestión es que nuestras herramientas -que podríamos definir las como herramientas conceptuales- ya tienen una forma específica conforme a la cual laboramos.

En otras palabras, un paradigma es el conjunto de herramientas conceptuales que asumimos de antemano y ya están enfocadas a resolver los problemas de cierta manera y no de otra.

Así como un carpintero utiliza un martillo para clavar los clavos y no utiliza el desarmador para golpearlos o así como sabe que la regla métrica tiene una función específica, del mismo modo, el científico utiliza herramientas que ya están guiadas hacia cierto fin, y de las cuales no se pue-

de simple y llanamente prescindir.

Sucede en realidad lo opuesto, incluso para desechar o mejorar las herramientas que tenemos, debemos primero de utilizarlas y observar, por medio de la práctica, cuáles son sus virtudes y sus defectos. Un paradigma es un conjunto de compromisos teóricos que tenemos que utilizar para resolver problemas, lo cual no implica que dichos compromisos sean inalterables sino que, a partir de su uso, se puede ver cuáles son los problemas que sí pueden resolver y cuáles no.

Pongamos un ejemplo. Hoy en día el paradigma del sistema solar es indudable; las herramientas conceptuales, así como los experimentos y evidencias que la tecnología nos ofrece no dejan lugar de dudas que, en efecto, existen planetas que giran alrededor del Sol con ciclos rotatorios bien definidos.

Cuando se hacen investigaciones sobre galaxias lejanas, se hacen apoyándose en los supuestos y compromisos que explican nuestro sistema solar.

Alguien no podría de buenas a primeras explicar el movimiento de galaxias lejanas pasando por alto las leyes más fundamentales de la física; tiene que conocerlas y utilizarlas para, posteriormente, modificarlas de manera paulatina o drástica.

En el primer caso, es decir, cuando los conceptos son modificados de forma lenta, no hay propiamente un cambio de paradigma, lo que existe es más bien un reajuste de sus marcos.

En el segundo caso, esto es, cuando hay modificaciones que adquieren fuerza tal que ponen al descubierto los vacíos dentro del paradigma anterior, es cuando toma lugar un cambio de paradigma. Este tipo de cambios se dan con mucha más lentitud, ya que se dan cuando la modificación de conceptos es tanta que el único desenlace es modificar el paradigma entero y ya no sus partes.

Cuando hay cambios de paradigma, dice Kuhn, lo que toma lugar es una especie de un cambio de anteojos. Esto es, mientras que con unos lentes el mundo nos parecía de un modo particular, bajo el otro par de

anteojos (paradigma) la graduación ha cambiado, así como nuestra concepción del mundo. Y sucede lo mismo que cuando acabamos de cambiar nuestros lentes: en un principio nos parecen incómodos y nos es difícil adaptarnos a ellos, pero con el tiempo nos vamos sintiendo más cómodos hasta que nos acostumbramos.

De tal forma Thomas Kuhn, menciona lo siguiente:

La ciencia normal es cuando hay modificaciones conceptuales que no tocan los supuestos básicos, y la ciencia extraordinaria es cuando hay modificaciones conceptuales y compromisos que han sido derrumbados desde sus cimientos.

Así, cuando existen cambios de paradigma lo que está tomando lugar no es sólo una modificación epistémica, sino una modificación de orden ontológico. [2]

Recordemos que estos preceptos no son nuevos vienen desde la concepciones de tesis – antítesis = síntesis, a lo que hoy buscamos con el nuevo conocimiento, es que existan rupturas epistémicas, que a su vez generen dentro de nuestra práctica como docentes y psicólogos educativos \*conflictos cognitivos en nuestros alumnos y en nuestros colegas. (\*ver Piaget). Para tal efecto es necesario que tanto nuestros psicólogos educativos en formación como los que han egresado conozcan los principales paradigmas en educación. En este apartado se presenta una breve síntesis de ellos y más adelante las aportaciones de varios teóricos en forma más detallada.



## PARADIGMA CONDUCTUAL

Surge a principios del siglo XX. Las circunstancias son siempre medibles, observables y cuantificantes. En definitiva, apuestan por una concepción mecanicista de la realidad.

El Alumno es un receptor de conceptos y contenidos, cuya única pretensión es aprender lo que se enseña. La evaluación es considerada como un proceso sumativo de valoración y se centra en el producto final que debe ser medible y cuantificable. La vida en el aula se reduce a una suma de objetos, conductas, actividades centradas sobre todo en los contenidos que se aprenderán. El Currículo es cerrado y obligado para todos, la disciplina se convierte en un requisito importante en el aula y cuando esta falta en casos especiales y difíciles se recomienda recurrir a técnicas de castigo. El alumno reproduce el conocimiento de manera exacta a lo que se enseña. Autores destacados: Burrhus F. Skinner, Ivan Petrovich Pavlov, John B. Watson, Vladimir M. Bekhterev, Edwin Guthrie, Clark L. Hull, Edward C. Tolman y Edward Thorndike.

Al redactar este paradigma me acuerdo de muchos colegas que no desean ser clasificados como conductistas y dice pertenecer a otra corriente cualquiera menos esta, sin embargo la mayoría de las veces su práctica educativa es totalmente conductista.

Hoy en día nuestra forma de actuar tiene que ver mucho con el conductismo, Existen ventajas al reforzar conductas, y no hay que menospreciarlo porque sigue vigente hoy en día.

## PARADIGMA CONTEXTUAL

Se describe a partir de los estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los actores y su adaptación. Facilita y apoya la asimilación y conceptualización de los estímulos ambientales, como el profesor, los padres, la escuela, la comunidad.

El Currículo es flexible, contextual y abierto, el enfoque del profesor es técnico-crítico es decir, gestor de procesos de

interacción en el aula, crea expectativas y genera un clima de confianza. El modelo de enseñanza está centrado en la vida y el contexto socio-cultural y natural, con el fin de favorecer el aprendizaje significativo a partir de la experiencia. El proceso de enseñanza-aprendizaje no es solo situacional, sino además personal y psico-social. Autores destacados: L. S. Vigotsky, J. Bruner, M. Cole, Scribner, Lev Semionovich, Reuven Feuerstein., R. Glasser, Brown, Roggoft y J Wertvh entre otros. Si el contexto marca nuestra forma de vida, en todos los aspectos económico, cultural y laboral, no es difícil de imaginar las diferentes zonas socioeconómicas a las que llegan nuestros futuros egresados a trabajar, no es lo mismo la colonia Polanco, que el corazón de Tepito, donde las armas de fuego salen a relucir en el plantel y la comercialización de drogas es mayor.

Pero recordemos que parte de la teoría de Vigotsky menciona al entorno, a la asimilación y actividades culturales como ejes que pueden mejorar el desarrollo del individuo. Así que el psicólogo educativo tiene dos alternativas, una adecuarse al sistema, apegarse e inclusive imitar lo que existe en su escuela, o que pueda darle a la comunidad educativa elementos y aspectos de mejora, al menos dentro de su plantel educativo. Ese es el reto.

## PARADIGMA COGNITIVO

Surge a raíz de producirse una crisis del paradigma conductual en el aula. Las teorías como la del aprendizaje significativo, por descubrimiento, el constructivismo son algunas de las que han aportado a enriquecer este paradigma.

La metáfora básica es el organismo entendido como totalidad.

Es la mente la que dirige la persona y no los estímulos externos.

El Alumno es considerado un sujeto de la educación ya que posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor-alumno. El Profesor es una persona crítica-reflexiva, el análisis de los pensamientos del

profesor es una manera de reflexión-acción-reflexión.

El Currículo es definido como abierto y flexible, se aplican redes, esquemas, mapas mentales.

La evaluación estará orientada a valorar los procesos y productos, será permanente y formativa. La inteligencia, la creatividad, el pensamiento crítico y reflexivo son temas constantes en este paradigma. Autores destacados: John Dewey, Jean Piaget, Jeroneme B. Bruner, Gagné y posteriormente, David P. Ausubel, Novak, Luria, Gardner, Glaser, Reuven Feuerstein, Bloom, Cols.

Al mencionar lo antes descrito, recordé que dentro de la práctica del orientador educativo olvidamos elementos esenciales, como la lógica y preguntamos a nuestros alumnos a través de la entrevista cosas absurdas, que no tienen caso o sentido o que son obvias, nos olvidamos de los procesos inductivos o deductivos, tan importantes para la reflexión. A su vez dejamos de lado elementos metacognitivos, importantes en alumnos que tienen bajo aprovechamiento y solo reflejan para nosotros una estadística más o un citatorio para sus padres por bajo aprovechamiento.

## PARADIGMA HUMANISTA

Su problemática consiste en explicar y comprender al hombre en sus procesos integrales y en su contexto interpersonal y social. Sus postulados fundamentales son los siguientes:

- El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes.
- El hombre tiende en forma natural hacia su autorrealización.
- El hombre es un ser en contexto humano.
- El hombre es consciente de sí mismo y de su existencia.
- El hombre tiene facultades para decidir.
- El hombre es intencional.

La enseñanza humanista se enfoca en ayudar al alumno a ser el mismo sin ser como los demás y la autorrealización.



Enfatiza el desarrollo de una conciencia ética, altruista y social.

Las metas y objetivos de la educación son:

- Ayudar a desarrollar la individualidad de las personas.
- Apoyar a los alumnos a que se reconozcan como seres humanos únicos.
- Asistir a los estudiantes a desarrollar sus potencialidades.
- Promover el desarrollo del conocimiento personal de los alumnos.

El alumno es un ente único, personas totales. El profesor tiene una relación de respeto con sus alumnos. Es un facilitador y presta atención a las necesidades y potencialidades individuales de sus estudiantes. Fomenta el auto aprendizaje y la creatividad.

Está abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas, fomenta el espíritu cooperativo de sus alumnos, es auténtico y genuino.

Comprende a los alumnos poniéndose en el lugar de ellos, adopta una actitud sensible a sus percepciones y sentimientos y debe rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas.

El aprendizaje debe de ser significativo vivencial, Los programas deben ser más flexibles y proporcionar mayor apertura a los alumnos. Se debe dar primacía a las conductas creativas de los alumnos, propiciar mayor autonomía a los alumnos, dar oportunidad a la cooperación de los alumnos y para que los alumnos hagan evaluación interna.

En lo que respecta a la evaluación se sugiere la autoevaluación pues es solo el alumno mismo quien sabe la realidad de su progreso, esfuerzo, dedicación y aprendizaje.

Las claves de este paradigma son el aprendizaje de lo social y emocional y no sólo intelectual, o afectivo es susceptible de ser enseñado.

Autores destacados: A. Maslow (padre del movimiento), G. Allport, G. Moustakas, G. Murphy, Montessori y C. Rogers.

El psicólogo de hoy deberá ser sensible, justo, empático, una persona que sabe escuchar y con gran profesionalismo orientar a quien lo necesite. A su vez debe eliminar problemas, conflictos y angustias que tiene el mismo, para poder ayudar a los demás y no descargar sus “enojos” en otras personas, y guiarse por la máxima, de “no puedes dar lo que no tienes”.

### **PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA**

El modelo del constructivismo concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica, si hay algo que difiera este modelo con anteriores es la forma en la que se percibe al error como un indicador y analizador de los procesos intelectuales. Para el constructivismo aprender es arriesgarse a errar (ir de un lado a otro), muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos.

Para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos, es la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber. No

aprendemos sólo registrando en nuestro cerebro, el aprendizaje se logra construyendo nuestra propia estructura cognitiva.

Autores destacados: Jean Piaget, L. S. Vygotsky, David P. Ausubel, Bruner, Decroly, Montessori, Dewey, Ferriere, Celestin Freinet, Luria, Leontiev, Federico Froebel, Ovidio Decroly, Edwar Claparede y las Hermanas Agazzi.

Recuerdo como algunos compañeros psicólogos al momento de referirse a los alumnos decían que eran sus “niños, sus hijos” etc. Y pretendían resolverles sus problemas ellos mismos, sin que los alumnos tuvieran una participación activa.

En primer lugar hay que recordar que no son nuestros hijos, que son nuestros alumnos y que tenemos aspectos importantes que desarrollar en ellos y que bajo este paradigma debemos darle al estudiante herramientas y crearle andamiajes para que creen sus propios procedimientos para resolver sus problemas, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y continúe aprendiendo, la enseñanza está orientada a la acción.



### **NUEVAS TENDENCIAS. HACIA NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS.**

#### **LOS DESCUBRIMIENTOS DE LAS NEUROCIENCIAS**

Los avances de las neurociencias tienen implicaciones en el trabajo educativo porque el cerebro actúa como un todo complejo, como un sistema: los conocimientos, las actitudes y las emociones están interrelacionados y forman parte de un todo inseparable; por otro lado, si bien la carga genética determina en gran medida las potencialidades de cada ser humano, éstas se desarrollan en mayor o menor medida, e incluso pueden atrofiarse, dependiendo del medio: a mayor interacción, mediación y estimulación, mayor desarrollo cerebral, y con esto mayor capacidad intelectual, afectiva, social y motriz.

Estas ideas imponen un cambio en el trabajo del educador: en lugar de concentrarnos en que los alumnos adquieran conocimientos debemos fijarnos en su desempeño global: sentimiento, pensamiento y acción. Hoy más que nunca las personas deben recibir una educación que considere la complejidad de lo que son y de su aprendizaje; esto implica diseñar procesos educativos en los que se busque integrar el mundo actual al aprendizaje

escolar mediante la inclusión de conocimientos pero también de habilidades de pensamiento, destrezas, actitudes, valores, tradiciones, costumbres y nuevas formas de relación que respondan a necesidades reales. [3]

El orientador educativo sabe bien que las problemáticas del alumno están ligadas en varios ámbitos, como los problemas en casa, en la escuela, hábitos de estudio, baja autoestima etc. Todo es un sistema. "Hasta el más breve aleteo de una mariposa influye en el ambiente"

No sería agradable que cuando remiten a un estudiante al departamento de orientación, pensemos en sentar al alumno sin que hable y solo obedezca nuestras instrucciones, sin dejar que el comente y explique que le acontece en su hogar, sus amigos, la escuela o los profesores, no podemos tener al alumno como un robot y que actué de forma mecánica.

Es imprescindible que también le demos credibilidad al estudiante, porque en varias ocasiones cuando es acusado por un profesor ni siquiera lo dejamos hablar.

Es de suma importancia que el alumno desarrolle sus habilidades de pensamiento, actitudes y valores con la interacción y apoyo de quien lo orienta.

### APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

En 1997 Phillipe Perrounoud, sociólogo e investigador de la Universidad de Ginebra, señaló que la escuela debería lograr que el alumno fuera capaz de trasladar los aprendizajes adquiridos a situaciones nuevas, complejas e imprevisibles lo cual, desde su punto de vista, pasa por la reflexión, la toma de decisiones y la acción del individuo sobre su ambiente. Paralelamente, el desarrollo de la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva y las neurociencias contribuyeron a relacionar la noción de competencias con las capacidades de los individuos, vinculando lo que sabe y puede hacer una persona con la motivación para hacerlo. Durante la década de los noventa los países y las instituciones internacionales y nacionales fueron definiendo algunos conceptos básicos acerca de las competencias en la educación, independientemente del ámbito laboral.

En 1998 la UNESCO estableció la necesidad de que los gobiernos se comprometieran a diseñar sus planes y programas educativos por competencias, sobre la base de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Esto implica integrar los niveles de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, o dicho de otra manera, los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, pero además la capacidad de poder pensar, de poder resolver problemas, adaptarse al mundo moderno y desarrollar todas aquellas habilidades de pensamiento superior que antes no se tomaban mucho en cuenta.

Bajo esta nueva concepción, no hay otro camino, el psicólogo educativo deberá ser más que eso y convertirse en un líder, donde los demás lo sigan porque así lo quieren, donde sus sugerencias,

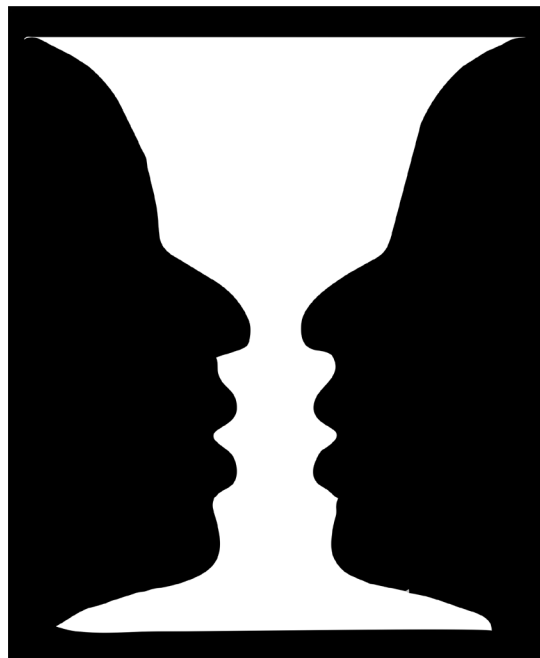
estrategias y orientaciones son por el convencimiento propio de quien las sigue y no por el autoritarismo, o métodos de castigo como suspensiones, cartas condicionadas, o porque el director impuso tal o cual aspecto etc.

Cada uno de estos paradigmas representa diferentes posturas y enfoques de acuerdo a sus autores en un tiempo y espacio determinado y que tratan de explicar aspectos sobre la enseñanza, el aprendizaje y todo el andamiaje que se da en el ámbito educativo, curricular y en entidades como los profesores y alumnos.

Permeando a las diferentes autoridades educativas las cuales elaboran planes y programas de estudio enfatizando diversos paradigmas educativos, llevándolos a concepciones más detalladas en lo que desean desarrollar y así surgen diferentes conceptos como: los propósitos, los objetivos, las competencias de aprendizaje, los paradigmas conductuales, los constructivistas etc.

Pero ¿cuál paradigma educativo es el correcto? En mi opinión, todos los que se han descrito y los que lleguen a surgir. Cada uno puede ser aplicado dependiendo de lo que queremos lograr. Lo importante es conocerlos, saber cuándo están siendo aplicados en el aula, para qué fin o qué aprendizaje se quiere lograr con ellos, qué grado de eficacia tienen y cómo podemos vincularlos en nuestra metodología didáctica.

Hoy en día tenemos una revolución cibernética y con mayor información y a su vez contamos con el elemento principal del hombre, que es su inteligencia y seguramente pronto surgirán nuevos paradigmas, tal vez tú seas el autor de alguno de ellos.



# 11. Ética ambiental, una llave para la formación de seres conscientes.

Mtro. Alfredo Villegas Ortega

Especialidad Formación Cívica y Ética

P lantear la relación del hombre con la naturaleza es una de las tautologías más repetidas en el mundo moderno. En efecto, ¿hay de otra? ¿Podemos prescindir de esa relación? ¿No somos parte de esa naturaleza? ¿O cuándo estamos en la naturaleza y cuándo podemos vernos como seres superiores que deciden el rumbo del mundo, el destino de otros seres, nuestro propio destino?

Nuestra racionalidad nos coloca en un plano diferente y, no pocas veces, aberrante, respecto a los demás seres vivos con los que conformamos el ambiente, con los que deberíamos de relacionarnos y a los que, la mayor parte de las veces, sólo utilizamos, matamos, consumimos, destruimos. No hay forma de que el daño se reduzca a cero. No la hay, porque en la misma naturaleza hay ciclos, cadenas, dependencias e interdependencias que suponen la vigencia misma de comunidades y especies. La supervivencia del más apto, del más fuerte o del mejor equipado genéticamente. Comemos animales y plantas. Algunos sólo plantas, pero comemos para sobrevivir. Utilizamos maderas para construir muchos artefactos que hemos hecho imprescindibles desde tiempos milenarios. Utilizamos el agua para beberla, para bañarnos, para regar la tierra y obtener frutos y seguir viviendo. Y así utilizamos muchas cosas más de la naturaleza. Si somos parte de ella y nuestro ciclo vital exige estar en contacto

con ella y disponer de ella, ¿dónde está el conflicto? ¿Qué hay de malo que me alimente de esa naturaleza, que la utilice para mi beneficio y mi progreso? ¿Soy un criminal o un inmoral por comer un filete de pescado? ¿Soy un infractor, un delincuente o un desgraciado cuando mi consumo desborda la subsistencia y se ubica en el dispendio? Sí, en este último caso, aunque quizá los calificativos que acabo de emplear no sean los más adecuados; sí cuando quiebro un equilibrio; sí cuando atento contra aquello que, justamente, me da posibilidades de subsistir. Sí, por sobre toda consideración, cuando dejo de pensar en el otro. Y ese otro es, en términos cristianos, mi prójimo, el que está a mi lado. Mi vecino, mi familiar, y más allá, cualquier ciudadano del mundo presente y del mundo por venir.

Las discusiones ontológicas, metafísicas y epistemológicas son muy interesantes en el terreno del conocimiento y de la filosofía misma, pero la discusión ética debe colocarse en primer plano, pues de ello depende pensar el mundo, repensar lo que aprendimos, sepultar nuestras creencias equivocadas de lo que significan el progreso y la civilización. Pensar éticamente nos puede colocar, eventualmente, en otra dimensión moral. Responsabilizarnos de nuestros actos. La crisis de civilización en la que vivimos supone injusticia, explotación, miseria y riqueza extremas. Es un problema del modelo económico, sí, pero también es un problema educativo, es un problema ético.

Si queremos empezar por algo, habría que hacerlo, desde la perspectiva ética de Karl Otto Apel, empezando por lo próximo. En la microética. Es decir, en nuestra familia, nuestro trabajo, nuestra escuela. Promover la virtud de manera horizontal y dialógica. Posibilitar que ello se vaya expandiendo a planos mesoéticos como la ciudad, la región, la nación, y así, potencialmente arribar al plano de la macroética, a la instauración de una ética global no dictada, acordada, racional, horizontal. Si me permite la figura, sería como arrojar una piedra al estanque para que las ondas se vayan expandiendo del centro hacia afuera y de regreso. Pensar un mundo mejor en el aquí y el ahora. Cambiar los círculos viciosos por círculos virtuosos. O en términos de Édgar Morín pensar globalmente y actuar localmente.

Los problemas ambientales se caracterizan por su complejidad. No hay una arista específica por la cual se puedan enfrentar, aunque hay llaves privilegiadas para entender el problema, analizarlo, colocar las respectivas responsabilidades y buscar las posibles soluciones.

Un problema, como el ambiental, que se asocia o es resultante del modelo de civilización vigente, es un problema que camina de la mano de intereses económicos, inercias culturales, legislaciones omisas, ciudadanos desposeídos de sus más elementales derechos, ciudadanos desinformados y malformados culturalmente hablando.

La crisis ambiental, es una crisis producida, entre otras explicaciones, por la voracidad de unos cuantos que se han engullido, literalmente, al planeta, y que en su voracidad han segregado poblaciones, extinguido especies, acumulado el capital



de una manera ominosa. Los ciudadanos de este mundo, la gran mayoría, la gente de a pie, la que se desgasta física y emocionalmente en su trabajo con salarios bajos o salarios decentes -pero asalariados a fin de cuentas- no tienen voz ni voto a la hora de la toma de las grandes decisiones que pudieran tomarse para recomponer el modelo, para refundarlo.

Las medidas que han tomado los líderes políticos, las grandes potencias, de poco han servido pues, en el fondo, no se resignan a perder los privilegios económicos y el enorme poder que ello les confiere.

La gran apuesta sigue siendo, como lo muestra la historia, la organización ciudadana. El problema ambiental se discute en foros internacionales. Estocolmo, Río. Se establecen protocolos para la reducción de gases de invernadero. Se asumen compromisos y, a lo más, el paliativo funciona un tiempo. La razón es muy simple: pesan más los criterios de desarrollo que sostienen este aberrante modelo de civilización que pensar en los beneficios de canjearlo por otro realmente sustentable.

El capital es el capital. Le interesa incrementar sus ganancias. Las consideraciones éticas, laborales, humanas, naturales o sociales pueden resolverse mientras no se toquen sus posibilidades de acumulación y explotación. Así nacieron y, difícilmente, por no decir que imposible, van a cambiar. No saben vivir de otra forma y no van a renunciar a sus privilegios.

El cambio, entonces, se debe dar desde

otra parte. No hay nada nuevo en esto. Ya, durante muchos episodios históricos así ha ocurrido. El cambio viene de la resistencia inteligente y organizada a ese modelo. El cambio tiene que ver con la consagración efectiva de una ciudadanía mundial. Pasa por consolidar un tipo de democracia que, efectivamente, tenga los contrapesos necesarios a los poderes conocidos, mediante una nueva conciencia social que luche por hacer efectivos sus derechos humanos más elementales, entre los cuales, está el derecho a la vida. Tener gobiernos más justos y visiones políticas y económicas de largo aliento, sólo serán posibles con la plena participación ciudadana en la toma de decisiones, entre las que se encuentran, desde la satisfacción de trabajar en condiciones adecuadas y con salarios que cubran las expectativas vitales de subsistencia, recreación, cultura, educación para todos, deporte y cultura entre otros. Esa ha sido una lucha que ha logrado, en términos generales, que esos beneficios se hagan una realidad, para la mayoría de la población, sólo en algunos países como los escandinavos, por ejemplo.

El problema ambiental, no obstante, no ha quedado resuelto porque soportar los elevados e injustos estándares de vida de las potencias, sólo se puede hacer, por lógica, quitándole recursos a los más débiles. Las terribles diferencias regionales se agudizan y, además, el efecto sobre la sustentabilidad planetaria nos amenaza

día con día a todos, ricos y pobres.

Hay, por fortuna, muchas voces, organizaciones y esfuerzos de gente que buscan otra salida, defendiendo heroicamente sus recursos, su territorio, su cultura, su historia. Esas voces y esfuerzos no han logrado consolidarse como una alternativa efectiva al modelo hegemónico, a pesar de que, en efecto, significan conquistas importantes y ejemplos de que sí se puede cristalizar comunidades sustentables, bajo otra lógica distinta a la del gran capital. Es necesario ir por más. Es necesario cerrar las brechas insultantes entre ricos y pobres. Es viable pensar en otro mundo más amigable con la naturaleza y más respetuoso de los derechos humanos. Es posible con la consagración democrática. Es factible reorientando el modelo económico.

Los cambios económicos que requerimos, empujarían a los cambios sociales y, eventualmente, a la instauración de otra cultura, otra forma de convivir, otra forma de pensar, de situarse en el mundo de manera responsable y consciente, otra forma de interactuar con el medio ambiente, viendo en éste el sustento necesario para satisfacer nuestras demandas, pero sin engullírselo, sin agotarlo, dando tiempo a los necesarios procesos de recuperación que demandan los ciclos vitales de las comunidades y especies.

Revertir esa espiral decadente y de alto riesgo es un proceso que demanda acciones inmediatas y visiones de largo alcance. Las políticas públicas no se han ocupado de promover más que las primeras, pero en un plano efectista, para justificar que algo se está haciendo, para justificar los recursos destinados a programas de carácter ambiental.

En las escuelas de educación básica, tenemos una gran llave para formalizar acciones ya, ahora, en la búsqueda de los nuevos ciudadanos que se requieren. Algunos de esos futuros ciudadanos serán los nuevos gobernantes y los nuevos electores y legitimadores de las futuras políticas públicas. Si empezamos a cambiar la forma de pensar, si partimos del diálogo

como fuente fundadora de los acuerdos para vivir y convivir, si recuperamos la visión de una escuela emancipadora y dejamos de lado la visión neoliberal de una escuela funcional que avienta egresados al mercado, con la sola idea de insertarse en el mundo laboral (si bien les va) y social sin la más mínima consideración crítica y propositiva para entender y alcanzar otro mundo, estaremos empezando nosotros, como maestros, a darle la vuelta a la tuerca en sentido inverso al que fatalmente nos ha impuesto el gran capital. En ese momento nuestra responsabilidad social le dará otro sentido a la labor docente. Dejemos de ser repetidores del currículum explícito y oculto que busca perpetuar la diferencia, los privilegios de unos cuantos y las miserias de otros, muchos, más. Bajo esa premisa empezaremos a ver el mundo como el espacio que compartimos y nos da vida, nos soporta y nos proyecta. En esa consideración está la solución a muchos problemas, incluido, por supuesto, el ambiental.

Pensar lo ambiental, entonces, no sólo es pensar en recursos, es pensar en la interacción de seres vivos interdependientes, en la responsabilidad que tenemos en ese proceso. Tomar conciencia de nuestros actos y la manera en que abonamos o restamos para la vida con esas acciones. Pensar lo ambiental, supone entonces, la reflexión ética sobre nuestra actitud ante nosotros, ante los demás y ante el mundo. Una ética dialógica como plantea Habermas. Una ética de seres que hablan, acuerdan, se respetan y establecen las más elementales e importantes reglas de convivencia, en las que mi libertad sea compatible con el aprecio por la dignidad y los derechos de los otros. Esos otros soy yo, porque sin renunciar a mis propios ideales veo en ellos al conciudadano, al familiar, al ser humano que comparte sueños y responsabilidades comunes para que todos vivamos mejor. Yo y tú. Ellos y nosotros tenemos un solo mundo para vivir, crecer y aspirar a preservar la vida de una manera más sana y sustentable a la que tenemos derecho. En ese mundo

hay otros seres vivos. Sin ellos, cualquier consideración vital resulta absurda. No es posible.

Cuando se parte de acuerdos y la palabra se empeña al beneficio común, el cumplimiento de éstos es mucho más factible. La familia, la escuela, el trabajo y otros ámbitos producen mejores escenarios cuando se parte de una visión incluyente y horizontal. Todas las voces pueden expresarse, se acata la voluntad de la mayoría y se toma en cuenta a la minoría.

Una ética ambiental, entonces, no sólo es posible, sino necesaria y su puesta en marcha no puede esperar más. Esa ética ambiental debe promover la reflexión sobre el mundo. Mi posición como individuo aquí y ahora. Mi posición como especie ayer, ahora y mañana. La toma de consciencia ante los terribles daños ambientales que ha generado la humanidad con una visión civilizadora que corre y corre. Avanza, genera tecnología, ciencia, desarrollo. Pero esa misma humanidad ha corrido tanto y tan rápido que no ha hecho la pausa necesaria para evaluar el alcance de sus actos. Así, la ciencia, como mayor conquista del pensamiento, queda supeditada a los intereses del gran capital y el poder político y en, no pocas ocasiones, ha revertido sus propósitos iniciales. La tecnología como postulaban desde el siglo XX Adorno y Horkheimer nos ha reducido a cero. Somos, y ahora se ve con más claridad, operadores de botones y máquinas inteligentes que, con frecuencia, nos enajenan y nos despojan de un poco de humanidad. Hay que ganar, producir, explotar, avanzar. Funcionar, acatar. Vivir, dormir, reproducirse. Muy bien, pero, ¿a qué hora pensamos? ¿Qué espacios tenemos para no sólo dormir sino soñar? ¿En qué momento del día tenemos tiempo para detener nuestra carrera y pensar en el otro, en mí mismo, en el mundo? ¿Qué posición, qué idea tenemos del medio ambiente, de los derechos de los animales, de la importancia de los ecosistemas? ¿Ahorramos agua? ¿Separamos la basura? ¿Lo hace el gobierno, qué hacemos ante ello? ¿Nos organizamos con los vecinos o

sólo cuando la inminencia de los problemas, la contingencia, nos rebasa y nos ahoga?

La ética ambiental, implica contribuir en la formación de seres autónomos, responsables, asertivos, libres, independientes y al mismo tiempo interdependientes. Esa interdependencia incluye a los demás seres vivos. Implica, también, coadyuvar al crecimiento de personas que respeten los derechos humanos y los derechos de los animales. Significa, además, incorporar al código de cada uno de nosotros la idea de que la dignidad humana empieza y acaba en la posibilidad de poder nacer, vivir y morir en un mundo en el que se pueda respirar, tomar agua saludable, tener una vivienda cómoda y segura, contar con un transporte público económico eficiente y ecológico. Significa respirar oxígeno y no cualquier cantidad de gases nocivos. Esa visión ética es imprescindible para entender que no basta con sobrevivir y resignarse a la desigualdad, la contaminación, la desaparición de especies.

La ética ambiental debe incorporar, desde luego, la recreación y significación colectiva de los valores. No en la verticalidad ni la imposición. No en la tradición judeocristiana que criticó, acertadamente, Nietzsche, porque implica sumisión, miedo. La recreación de que se habla, significa que los valores sean puentes para el entendimiento, la convivencia y el acuerdo. El diálogo nunca desaparece. El diálogo la funda, le da sentido. Por eso se recrean, significan y resignifican los valores.

En esa ética ambiental, la responsabilidad, seguirá significando responder por mis actos, pero con el agregado que esos actos incluyen el cuidado del medio ambiente, el cuidado de mi vida y la de otros, en la connotación más amplia de vida. Responsabilizarse de los actos es la premisa básica para ejercer una libertad consciente. Una libertad que me permita, efectivamente, elegir y no sólo hacer lo que otros quieren que haga. Una libertad que, en esa elección, apunte al disfrute de la vida sin atentar contra los derechos

de los demás seres vivos. Una libertad que vive y respeta. Una libertad que no mata, no destruye, que me da un sentido a mí, a los otros. Libertad responsable que empieza por el cuidado y el aprecio por la vida.

En esa ética ambiental, la justicia aparece como la plataforma vital imprescindible para desplegar nuestros actos. Un mundo justo en el que no haya las terribles diferencias que hay. Pensar en ello. Indignarse y prepararse para que, eventualmente, en mi localidad, mi familia, mi trabajo y mi escuela, los actos sean los que juzguen, los que justifiquen, los que comprometan. En esa ética ambiental, será posible entender que ese mundo desigual e injusto genera miseria, explotación indignante y estúpida de los seres humanos y de los recursos. Un mundo más justo no agotará las reservas ecológicas de los países débiles para alimentar las demandas voraces de los poderosos. Esa justicia va de la mano de la equidad. Pensar en otra distribución de la riqueza y el presupuesto que vaya, gradualmente, ajustando las horribles diferencias. No se cobra el agua por litro sino por consumo desbordado o básico. No se cobra la energía por kilovatios sino debe subsidiar la precariedad y estimular nueva infraestructura en estos contextos, a partir de un cobro elevado de impuestos para aquellos cuyo estándar de vida supera, por mucho, los requerimientos para vivir dignamente. Este tipo de consideraciones han de plantearse a la hora de hablar de justicia. No hay un concepto preestablecido, hay una ponderación de la realidad que se puede traducir en futuros ciudadanos informados que exijan mejores condiciones de vida, agua suficiente y saludable, trabajo bien remunerado para no sólo sobrevivir, alimentos sin transgénicos, tierras fértiles, ciudades habitables, sustentables.

De repente, parece que se plantea un cuento de hadas. ¿Cómo hacer eso en unas escuelas verticales, autoritarias o ausentes? ¿Cómo promover el diálogo con los programas vigentes? ¿Cómo hacerle si sólo existen en el currículo la asignatura de Formación Cívica y Ética para poder hacerlo? ¿Qué tanto chocan los propósitos de esta asignatura con la estructura organizacional de la

escuela, con la cultura institucional y con las inercias de algunos maestros, directivos y padres de familia?

Si esperamos a que ese escenario se corrija mágicamente, seguiremos, quién sabe cuántos años más, esperando algo que no va a cambiar. Los maestros de Formación Cívica y Ética tienen la obligación de rescatar del currículo aquellos espacios para empezar a reconvertir la ética, incorporando la dimensión ambiental, de manera que se empiece a pensar en otro mundo. No es a contracorriente, en este caso, es aprovechar el espacio curricular para expandir sus beneficios potenciales.

En el caso de los demás maestros, de secundaria por ejemplo, que impartan otra asignatura, habría que decirles que muchas de las consideraciones expuestas hasta ahora podrán trabajarse de manera transversal u horizontal. La ética, esa bella reflexión sobre los actos morales, es una posibilidad y condición que sólo los humanos tenemos.

Las maestras de preescolar sí lo hacen, al menos me consta de lo que hacían para sensibilizar a mis hijos cuando asistían al CENDI. Había un espacio ambiental y los niños en libertad y con orden interactuaban con el medio, eran parte de él. No era suficiente, pero se puede mejorar. En primaria, el maestro también puede intentar cosas. Lamentablemente los programas y las condiciones laborales, a veces, inhiben cualquier intento, pero algo podemos hacer. Pensemos que como maestros de geografía, biología, historia química o español, por ejemplo, tenemos contenidos en los que se puede incorporar la dimensión ambiental y, en consecuencia, la ética ambiental. No es preciso un espacio curricular específico, basta tener consciencia de lo que está en juego y aprovechar clases de ecosistemas, seres vivos, guerras, componentes de la atmósfera, redacción de cuentos, ensayos y muchos más para reflexionar, aunque sea a ratos, de la importancia que tiene nuestro papel como seres vivos pensantes a la hora de decidir qué mundo es el que queremos vivir y en el que queremos que vivan las siguientes generaciones, nuestros nietos, bisnietos y los hijos de éstos.



---

# Homo Culturalis o Symbolicus.

---

# 15.

---

**Dr. Arturo González Victoria**

---

“Tiene por lo tanto que tener en cuenta no sólo a los productores directos de la obra en su materialidad (artista, escritor, etc.), sino también al conjunto de los agentes e instituciones que participan en la producción del valor de la obra a través de la producción de la creencia en el valor de la obra de arte, críticos historiadores del arte, editores, directores de galerías, marchantes, conservadores de museos, mecenas coleccionistas, miembros de las instancias de consagración, academias, salones, jurados, etc., y al conjunto de las instancias políticas y administrativas competentes en materia de arte (ministerios varios –según las épocas-, Dirección de los Museos Nacionales, Dirección de la Bellas Artes, etc.), que pueden actuar sobre el mercado de arte, sea mediante veredictos de consagración acompañados o no de ventajas económicas (compras, subvenciones, premios, becas, etc.) sea mediante medidas reglamentarias (ventajas fiscales concedidas a los mecenas o a los coleccionistas, etc.), sin olvidar a los miembros de las instituciones que concurren a la producción de los productores (escuelas de bellas artes, etc.) y a la producción de consumidores aptos para reconocer en la obra de arte como tal, es decir, como valor empezando por los profesores y los progenitores, responsables de la inculcación inicial de las disposiciones artísticas.” Pierre Bourdieu. Las reglas del arte. “Así que, por sus frutos los conoceréis” Mateo. Cap. 7. Versículo 20.

## **PRESENTACIÓN.**

Al aproximarme a la tarea de analista (así como de la compleja actividad para elaborar comentarios) sobre los diferentes textos producidos y consumidos por alumnos, maestros y autoridades, bajo la lógica de la existencia y reconocimiento de un mercado de los bienes simbólicos o culturales -en general- y de un mercado escolar -en particular- como lo son los documentos recepcionales, obligadamente se hace necesario -como diría Michel Foucault (1977)- contar con una caja de herramientas de orden conceptual, altamente especializada que me permita comprender e interpretar el significado de las palabras escritas.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Profesor investigador de Tiempo completo, Titular “C” de la Escuela Normal Superior de México. Colegio de Pedagogía, Turno Vespertino.

1. Afirma Foucault, M. (1977: 5) “La teoría como caja de herramientas quiere decir: que se trata de construir no un sistema sino un instrumento: una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se establecen alrededor de ellas. Que esta búsqueda no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas”. Busco comprender y hacer comprender las categorías de percepción y apreciación de una realidad específica dotada de todo un sistema de relaciones que trascienden la lectura estructuralista de las cosas en sí mismas; en dicho propósito, el reto consiste en incorporar la noción de sentido práctico o mejor dicho economías de las prácticas en el campo de la producción, circulación y consumo del documento recepcional; es decir, “mi empresa científica se inspira, en efecto, en la convicción de que no se puede asir la lógica más profunda del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para construirla como caso particular de lo posible, según las palabras de Gastón Bachelard, es decir, como una figura en el universo finito de las configuraciones posibles.” (Bourdieu: 2013: 24) Parto de la consideración, que para comprender la tarea de analista, a decir de Pierre Bourdieu (2013: 13) “Hay que comprender primero la producción, en el campo de producción; la relación entre el campo en el cual ella se produce y el campo en el que es recibida o, más precisamente entre las posiciones del autor y del lector en sus campos respectivos”. Bajo esta lógica, “rompiendo con estas diferentes formas de ignorar la propia producción, la sociología de las obras, tal como la concibo toma por objeto el campo de la producción cultural e, inseparablemente, la relación entre campo de producción y el campo de los consumidores. Los determinismos sociales que dejan su impronta en la obra de arte se ejercen, por una parte, a través del habitus del productor, remitiéndonos así a las condiciones sociales de producción como sujetos sociales (familia, etc) y, por otra parte, a través de las demandas y constricciones sociales que se hallan inscritas en la posición que ocupa en un campo determinado (más o menos autónomo) de producción.” (Bourdieu; 2003:208) Por lo que considero urge hacer explícito la génesis y desarrollo del campo de los documentos recepcionales. A decir de Emilio Tenti Fanfani (s/a: 6) “de acuerdo con la definición propuesta por P. Bourdieu, el campo de producción y de circulación de los bienes simbólicos, se define como el sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción,

de reproducción y de difusión de los bienes simbólicos.”

Como analista, la tarea no es nada fácil de realizar cuando la exigencia es de carácter epistémico y no sólo de naturaleza metodológica, pues lo que se asume inicialmente como postura de trabajo o paradigma en el campo de las ciencias sociales y de la educación, hoy en día, susciten acompañados de modelos anclados en la visión positivista de la ciencia.<sup>2</sup>

2 Es muy conveniente, para el analista, contar con una fuerza teórica emanada propiamente de la epistemología (teoría de validez y construcción del conocimiento) que considere la separación, comparación y apropiación de modelos cognoscitivos entre el positivismo de la ciencia y el socioanálisis de la ciencia, ya que en dicha actividad se finca la diferencia del sistema relacional entre Por lo que, cobra importancia –en un primer momento- acercarse a los documentos recepcionales bajo la noción de objetos dados o preconstruidos, (objetos normados, controlados y medibles) cuya lógica académica es la demanda o encargo institucional depositada en la institución escolar, (para después objetivarlos desde otra lógica de mayor rigor teórico y metodológico); es decir, como el resultado objetivo que finaliza y da por concluido un ciclo de formación de un alumno.

A decir de la SEP (2002: 13)

“El sentido que tiene el documento recepcional como un producto de la formación en la licenciatura, es que constituye una importante experiencia de aprendizaje”... “La elaboración del documento recepcional debe coincidir con las finalidades de la formación inicial y con el perfil profesional definido en el plan de estudios”.

El documento recepcional es una evidencia real, tangible y susceptible de ser objetivada, representa la obra o creación distintiva y distinguida de su autor. Es un producto material y simbólico que tiene varios significados, los que se desprenden del *modus operandi* (manera de proceder) y el *opus operatum* (obra terminada)<sup>3</sup>.

En homología al campo artístico, el documento recepcional es una creación –intelectual–.

“Es el encuentro entre el *habitus* constituido socialmente y una determinada posición, instituida o posible, en la división del trabajo de producción cultural (y, por añadidura, en segundo grado, en la división del trabajo de dominación); el trabajo mediante el cual el artista hace su obra y se hace, indisociablemente, así mismo como artista (y, cuando ello forma parte de la demanda del campo, como artista original, singular) puede describirse como la relación dialéctica entre su puesto –que, a menudo, le preexiste y sobrevive (con obligaciones, como la vida de artista, atributos, tradiciones, modos de expresión, etc.)– y su *habitus*, que le predispone más o menos totalmente a ocuparse de ese puesto –lo que puede ser uno de los prerrequisitos inscritos en el puesto– a transformarlo más o menos completamente. (Bourdieu; 2003: 208)

Este proceso de creación y explotación de las obras, evidentemente es un proceso abierto, dinámico y finito, mismo que reúne

a diferentes agentes e instituciones educativas, ya sea para su elaboración y de forma posterior para su valoración.

Concepto aquí empleado; realidad en la que intervienen, entre otros elementos: sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y conocimiento como producto de procesos cognitivos. Ver Adam Schaff en su obra *Historia y Verdad* (1982), particularmente el Cap. I. La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad.

3 Las dos tradiciones en el campo de la sociología del conocimiento han contribuido a destacar la actividad económica de las prácticas, la primera es de naturaleza cualitativa que destaca el beneficio a costa del reconocimiento y prestigio que se realiza en el día a día, es decir, a largo plazo; la segunda, es de naturaleza cuantitativa que destaca el beneficio a costa de la explotación económica de la obra y lo que esto implica, es decir, a corto plazo. Si bien, el primer acercamiento al que se hace referencia es necesario, debo señalar que no es suficiente, ya que es visto en ocasiones como una descripción primaria de la realidad, realidad no acabada, limitada y en ciertos casos ilusoria, ya que las cosas que se afirman sobre el citado documento no siempre han sido así, tampoco se pueden determinar de una vez y para siempre, sino que están en movimiento producto de su lucha histórica como objetos sociales.

Adicionalmente, es conveniente –destacar por parte del analista– la competencia técnica para formular anclajes teóricos que permitan dialogar con diferentes enfoques, sobre las formas de compatibilidad y distanciamiento de posturas, de [de]sustanciar los conceptos, de hacer las cosas con mayor creatividad, de participar en acciones que permitan hacer visible aquello que permanece invisible a nuestro entendimiento.

Profundizando con Isabel Jiménez (2013; 9)

“Trabajar en el conocimiento de un autor y de su obra es ocuparse no solamente de descubrir su propia lectura de la realidad y los instrumentos que utiliza para hacerlo, sino también en la manera en la que la concibe. Para ello hay que ir desmontando con la ayuda de la propia obra todos los mecanismos de su construcción, y situar al autor y a la obra en el contexto social, histórico, de su producción. Para llegar a esa concepción hay que pasar necesariamente por el conjunto de elecciones, disposiciones y posiciones que el autor asume, y, así, tratar de asir las formas últimas de su manifestación.”

Tal posición y toma de posición, –la del abandono del estructuralismo sin sujeto, por la resurrección del sujeto dentro de las estructuras– se encuentra en pugna con la pretendida libertad que tiene todo investigador para tomar decisiones; libertad que en ocasiones funciona como obstáculo, ya que no es sólo el sujeto quien define los límites del objeto, sus alcances y propósitos, sino que mutuamente ambos se [r(d)e]construyen. Lo expresará mejor Edgar Morin, (1991): se auto-eco-organizan, convirtiéndose así en un problema de creciente complejidad.

Bajo este argumento, se justifica poner en práctica el oficio de analista<sup>5</sup>. El oficio de analista consiste a decir de Víctor Korman



en (1996: 16) “desacralizar los textos”; lo que supone, volver profano (del dominio de todos) lo que es sacro (del dominio de unos cuantos).

4 Más profundamente, la auto-eco-organización significa a decir de Morin, E. (1991: 176) “que la organización del mundo exterior está inscrita en el interior de nuestra propia organización viviente.”

5 Es un oficio abierto, no solo para la pedagogía, sino también para otras disciplinas, para otros públicos no cautivos, orientados hacia el logro de la autonomía de nuestro campo, entre otras necesidades. Parfraseando Victor Korman (1996: 17) cuando expresa: “con quien aprendí el difícil ejercicio de la escucha analítica y el aún más complicado arte de interpretar en función de lo escuchado en la sesión.” [Yo, expresaría, lo leído en los documentos recepcionales]

En analogía al campo religioso: “en tanto que es el resultado de la monopolización de la gestión de los bienes de salvación por un cuerpo de especialistas religiosos, socialmente reconocidos como los detentadores exclusivos de la competencia específica que es necesaria para la producción o la reproducción de un cuerpo deliberadamente organizado de saberes secretos (luego raros), la constitución de un campo religioso es correlativa de la desposesión objetiva de los que están excluidos de él y que se encuentran constituidos por eso mismo en tanto que laicos (o profanos en el doble sentido del término)

desposeídos del capital religioso (como trabajo simbólico acumulado) y que reconocen la legitimidad de esta desposesión por el sólo hecho de que la desconocen como tal”. (Bourdieu; 1971: 43) Así pues, los documentos recepcionales como objetos pre-constituidos pasan a ser tratados como objetos con mayor rigor científico en materia educativa, a través de la articulación y uso de los conceptos derivados del diálogo con el enfoque teórico: Mercado de los bienes culturales o simbólicos, propuesto por el sociólogo francés Pierre Bourdieu.<sup>6</sup>

La teoría, se inscribe en las corrientes: el estructuralismo simbólico, constructivismo genético o socio-análisis. El trabajo de articulador de conceptos, es un trabajo que asumo con la seriedad de lo que implica.

Estos puntos de encuentro bien se pueden denominar: categorías de análisis, conceptos compuestos que sirven de enlace -inicio-cierre-inicio- de otros conceptos que van de menor a mayor complejidad; es decir, los nuevos conceptos, no son conceptos unívocos, sino multi referenciales. Son bucles recursivos, que ordenan y favorecen la comprensión de los objetos, puesto que comprometen a quienes lo enuncian y a quienes lo escuchan o leen; quizás esto se deba, como dice Douglas R. Hofstadter (2007): a que yo soy un extraño bucle.

En síntesis, lo que se trata es pasar de las cosas de la lógica a la lógica de cosas. De ingresar al universo de la producción escrito de los textos y en específico al microcosmos literario de los documentos recepcionales, que guardan en reposo el sueño de los

justos, inamovibles e impávidos, esperando al analista que despojado de las herramientas etnocentrista que brinda la pedagogía tradicional, se reviste de un traje nuevo como lo es el socio-analista, listo para develar la lógica del campo.

6 La decisión de ir construyendo un bagaje teórico con la corriente antes mencionada ha sido recuperada por las recomendaciones de Eduardo Ibarra Colado (2007), quien ha propuesto la lógica de ir dialogando con los autores y sus conceptos, a partir del uso de los mismos en la propia práctica de investigación, ya sea para confirmar, rechazar o crear diferentes puntos de vista.

7 La noción de bucle hace alusión al proceso de retroalimentación que se da en el analista por la existencia de causas y efectos entre concepto y concepto, es decir, al conjunto de significados posibles que tienen los documentos recepcionales por ser auto-referenciales. Práctica común de todo psicoanalista, que transfiere la acción clínica bajo una doble relación con su paciente, por un lado, de terapeuta y por otro, la de paciente activo o mejor dicho investigador investigado.

### **CATEGORÍA CENTRAL DE ANÁLISIS. EL DOCUMENTO RECEPCIONAL INSCRITO EN EL MERCADO DE LOS BIENES CULTURALES O SIMBÓLICOS.**

El documento recepcional es un producto intelectual (que posee un valor simbólico) y a la vez una mercancía (que posee un valor material); es una obra que responde a varias lógicas, siendo la lógica del mercado una de ellas. El mercado como espacio social de intercambio de bienes y servicios está regulado por la oferta y la demanda de la obra, misma que permite el movimiento y transacción de distintas mercancías para el consumo de quienes están dispuestos a invertir en la obra y sus beneficios.

Marcado como bien cultural o simbólico cumple una función social derivada de sus procesos de producción, circulación y consumo, que sólo es reconocido por oposición al polo de la lógica económica del valor monetario, es decir, del poder de ser percibido por categorías de apreciación y acción históricamente construidas y defendidas por una comunidad cuya creencias imponen un conjunto de reglas de adhesión con los fines que persiguen.

El documento recepcional, tiene existencia en el mercado de los bienes culturales o simbólicos por la existencia de consumidores reales que consagran las obras y a sus autores, este interés por el consumo es una forma de apropiación de las diferentes competencias socialmente escasas y desiguales, ya que no todas las obras y sus autores gozan del mismo reconocimiento y en consecuencia del mismo valor.

Me pregunto, ¿Qué valor existe entre un documento recepcional elaborado al inicio, después de cinco años, o más de diez años de operación del plan de estudios? La respuesta como la pregunta es de carácter simbólico porque depende del público que se apropia de dicho bien, no siendo el resultado de un cálculo de medición, sino de comprensión por la incorporación, objetivación e institucionalización de dicho bien.

El documento recepcional es un bien cultural o simbólico porque es un capital específico de consagración total y totalizante, es un capital simbólico que retraduce y descifra los significados y actualiza las operaciones cognitivas por cuyo intermedio los agentes las producen y las descifran.

El capital simbólico del documento recepcional surge de las “representaciones contrastadas que los agentes producen sobre la base de un conocimiento práctico de las distribuciones tales como se manifiestan en los estilos de vida... la representación que los agentes se forjan de su posición en el espacio social (así como la representación es producto de un sistema de esquemas de percepción y de apreciación (habitus) a su vez producto incorporado de una condición definida por una posición determinada en las distribuciones de las propiedades materiales y del capital simbólico y que toma en cuenta no solamente las representaciones (en observancia a esas mismas leyes) que los demás acuñan a propósito de esta posición y cuya sumatoria definen el capital simbólico (que usualmente recibe la designación de prestigio, autoridad, etc.), sino también la posición en las distribuciones retraducidas simbólicamente en estilos de vida” (Bourdieu; 2011: 2005)

Bajo la noción de capital simbólico el documento recepcional es una obra creada de manera autónoma, misma que crea un nuevo sentido a partir de las diferencias y cualidades particulares puestas en práctica por sus autores, ya que da cuenta de la exposición de los actos de inculcación a los que el agente ha estado expuesto en sus diferentes trayectorias escolares. La elección del tema, su tratamiento, las estrategias de intervención y su análisis son extensiones de la vida del alumno, en sí, son sus trayectorias escolares, las que hablan y se escriben de forma correcta, debido a lo que se expresa en el tiempo y lugar y correcto.

Cabe advertir como los problemas y experiencias analizadas en los trabajos recepcionales descansan en experiencias objetivas en las formas de apropiación, bajo esquemas muy específicos de adecuación entre el habitus u oficio del practicante con las demandas externas del campo; lo que significa que el análisis esta preñado de significados simbólicos que sólo le pertenecen a su autor y quienes pueden percibirlo y apreciarlo como tal.

Mejor dicho, sería oportuno afirmar, que el documento recepcional al igual que las obras de arte están comprometidas “con el conjunto de agentes que tiene que ver con el arte, que están interesados por el arte, que tienen interés en el arte y en la existencia del arte, que viven del arte y para el arte, productores de obras consideradas artísticas (grandes o pequeños, célebres – es decir celebrados- o desconocidos) críticos, coleccionistas, intermediarios, conservadores, historiadores del arte, etc.” (Bourdieu; 2003: 209)

Si el documento recepcional es una obra del arte académica, es porque su autor bien se puede denominar como un artista académico, autor que traduce los intereses, estrategias y luchas de poder que existen al interior del campo educativo. Cabe advertir

que el mercado de los bienes culturales y simbólicos, existe en relación al valor de la obra y que no queda sólo en el reconocimiento del artista, sino que cobra relevancia un universo de creencias que produce un valor de la obra como fetiche al producir la creencia en el poder creador del artista.

El documento recepcional es uno de esos bienes culturales o simbólicos, que en sus diferentes estados –incorporado, objetivado o institucionalizado- se produce, circula y consume al interior del campo educativo bajo ciertas condiciones de posibilidad. Dicho documento recepcional, se encuentra objetivado como proceso (modus operandi) y producto (opus operatum) al interior de la institución gracias a su incorporación como saber y práctica especializada derivada de la operación del curriculum oficial, dicho curriculum, permite gracias a la acción y trabajo pedagógico la reproducción de la arbitrariedad cultural, es decir, de imponer de manera legítima los códigos culturales que de forma universal homogenizan lo que es particular, socializando de forma específica la subjetividad que previamente ha sido objetivada, gracias a la acción educativa de la escuela, así el Estado puede crear las mentes estatizadas que requiere para la dominación.

Este documento recepcional es una obra que estatiza las mentes y cuerpos de los agentes, producto de una doble arbitrariedad cultural que el mercado de los bienes culturales o simbólicos reconoce, en tanto valor ignorado y a la vez paradójicamente reconocido (por los consumidores) y en consecuencia demandado como legítima intervención del poder del Estado; y como acción de inculcación duradera, a través de la cual se impone el poder de la cultura. (Por sus agentes e instituciones)

Así lo concibe Tomas Bernhard (1991) citado por Pierre Bourdieu (1999: 91) “la escuela es la escuela del Estado, donde se convierte a los jóvenes en criaturas del Estado, es decir única y exclusivamente en secuaces del Estado. Cuando ingresé en la escuela, ingresé al Estado, y como el Estado destruye a los seres, ingresé al centro de destrucción de los seres [...] El Estado me ha obligado a entrar por la fuerza, como a todos los demás por otra parte, y me ha vuelto dócil ante él, el Estado, y me ha convertido en un hombre estatizado, en un hombre reglamentado y registrado y domado y diplomado, y pervertido y deprimido, como a todos los demás. Cuando contemplamos a los hombres solos, sólo vemos hombres estatizados, a servidores del Estado, que, durante todas sus vidas sirven al Estado y, por ende, durante todas sus vidas sirven a la contranatura.”<sup>8</sup>

Profundizando, al afirmar que el documento recepcional encuentra un nicho favorable en el mercado de los bienes culturales o simbólicos, es debido a que siempre que existe alguien que produce un bien cultural o simbólico, habrá alguien que funcione como receptor capaz de evaluarlo, reconocerlo y recompensarlo, es decir, en concreto, la reproducción por el sistema escolar de los consumidores que obligados a su producción son destinatarios de su misma obra. Confirmando la tesis expuesta anteriormente: el estado estatiza las mentes de quienes se encuentran bajo su

campo de poder.

8 Es conveniente e ilustrativa observar la película de Frank Darabont bajo el título: *The shawshank redemption*, (adaptación a la pantalla de sueño de fuga) novela de Stephen King, película que versa sobre la vida al interior de la prisión, sobre todo, destacando las escenas que brindan una explicación del ¿por qué un hombre que ha vivido durante más de cincuenta años de su vida bajo la reglas y normas de la prisión, al quedar en libertad no se adapta a las nuevas circunstancias y posibilidades que la vida le ofrece en sociedad? Llegando a la conclusión que la prisión –como cualquiera otra institución del Estado–, había logrado institucionalizar –por las acciones de fuerzas y esquemas de pensamiento y conductas corporales al regularlas por dispositivos de condicionamiento operante. Esta película, remite ineludiblemente a la lectura de Michel Foucault (1975) en su obra “Vigilar y castigar.” Solo así podemos entender la afirmación de Thomas Bernhad sobre el poder del Estado.

Para desarrollar la comprensión de lo escrito bajo la categoría central de análisis, he considerado pertinente desagregarla en tres subcategorías específicas, a saber: el mercado de los bienes culturales o simbólicos, el capital cultural y el consumo cultural. Cada una de ellas me permite establecer puntos de encuentro y diferencias significativas en las que se inscribe el documento recepcional como obra estructurada capaz de funcionar como obra estructurante.

## **EL MERCADO DE LOS BIENES CULTURALES O SIMBÓLICOS.**

El término mercado hace alusión al espacio de intercambios, transacciones, compra y venta de bienes de consumo. El mercado es un espacio socialmente construido bajo las lógicas pre-capitalista y capitalistas, cada una de ellas diferenciada por los antagonismos sobre el valor monetario; en la primera concepción, el valor económico de las cosas está determinado por el intercambio de bienes que paradójicamente no reclaman la acumulación de capital (moneda o riquezas) –más o menos se puede afirmar: que los beneficios económicos sean en el corto plazo–, sino la proclamación del arte por el arte mismo; la segunda, es una concepción –ligeramente disimulada– basada en el principio de la ganancia, de la acumulación e incremento de la riqueza, todo ello por el valor del producto que proporciona el cálculo de las inversiones.

Para Pierre Bourdieu (1999: 176)

“El mercado es el lugar del cálculo e incluso de la astucia diabólica, de la transgresión diabólica de lo sagrado. A la inversa de todo lo que exige el mercado de los bienes simbólicos, allí se llama vino al vino, interés a un interés, beneficio a un beneficio.”

En analogía al campo artístico o literario, “este universo relativamente autónomo (es decir, también, relativamente dependiente, en particular respecto al campo económico y al campo político) da cabida a una economía al revés, basada en su lógica específica, en la naturaleza misma de los bienes simbólicos, realidades de

doble faceta, mercancías y significaciones, cuyo valores propiamente simbólico y comercial permanecen relativamente independientes.” (Bourdieu; 213)

El mercado de los bienes culturales o simbólicos coexiste bajo estas dos formas antagónicas de economía, la lógica económica y la lógica anti-económica; en específico, el mercado escolar que incrustado en la industria cultural se convierte en una instancia de distribución objetiva e institucionalizada de títulos, diplomas o certificados que emite la organización escolar, cuya lógica predominante en el sector público es la economía antieconómica. Ilusión y demagogia por hacer universal y acceder a todos a los bienes culturales o simbólicos.

Para profundizar en la naturaleza del documento recepcional como un bien cultural o simbólico, el mercado fija sus propias reglas, reglas que ordenan las prácticas, ya sea para su distribución o apropiación; para este caso, las regulaciones son: La economía de los bienes culturales o simbólicos y la autonomía del campo o su proceso de autonomatización.

### **A) LA ECONOMÍA DE LOS BIENES CULTURALES O SIMBÓLICOS.**

Una de las creencias (que lástima e incómoda a ciertos economistas) en el mundo de la economía moderna descansa en el poder de la interpretación y aceptación de que no toda actividad económica fue y ha sido siempre una actividad pura, es decir, una actividad basada en el cálculo del beneficio que otorga la moneda (valores monetarios), arrastrando todo bien a un campo susceptible de ser valorado conforme las reglas del mercado (oferta-demanda). Y quizás, esta lógica económica ilusoriamente ha conquistado varios sistemas sociopolíticos adoptados bajo un sólo principio: el capitalismo.

Sin embargo, para su infortunio, una de las fases propias de acumulación de capital, descansa paradójicamente en la negación del capital inscrito y apropiado en ciertos bienes, dichos bienes se denominan bienes culturales o simbólicos, ya que dichos objetos se colocan por oposición a las condiciones materiales de existencia, en el polo de lo espiritual, de lo intangible o no medible, esto es debido a la presencia de categorías de percepción, apreciación y acción entre agentes e instituciones que pueden identificar y refractar las estructuras externas-internas que componen la obra, en consecuencia, disminuyendo el interés económico de la obra manifestándose desinteresado por lamisma.

Para Pierre Bourdieu (1999: 196)

“La economía de los bienes simbólicos se basa en la represión o en la censura del interés económico (en el sentido restringido del término). Consecuentemente la verdad económica, es decir, el precio, se ha de ocultar activa o pasivamente o dejar sin precisar. La economía de los bienes simbólicos es una economía de lo difuso y lo indeterminado. Se basa en un tabú de la explicación (tabú que el análisis infringe, por definición, exponiéndose así a hacer que aparezcan calculadoras e interesadas unas prácticas que se definen por su oposición en contra del cálculo y del interés”).

La economía de los bienes culturales o simbólicos (como lo es el documento recepcional) es una transacción u ofrenda que se instaura como encargo institucional entre la escuela y el estudiante, ya que el valor económico de la obra es negado, no existe un precio económico de ¿cuánto ha costado la inversión? (tiempo de asistencia a la escuela y las producciones realizadas a favor del mismo), aunque descansa en una inversión objetiva (becas y solvencia de la familia) y su valor monetario es finito.

El documento recepcional es un bien cultural o simbólico cuyo valor económico relativamente se puede afirmar que no existe, pues las tasas de valor o de convertibilidad que pueden otorgarlo, distan entre categorías de percepción y apreciación dadas y recibidas por los agentes e instituciones escolares.

Dicha distancia pese a la negación del valor económico, puede ser objetivada bajo una lógica económica abandonado su estado pre-capitalista, para ser considerada como un bien con doble faceta (material y simbólica) susceptible de ser explotada por varios agentes; pero no deja de ser una mercancía cuyo capital simbólico descansa en una doble realidad, paradójicamente es una contradicción entre la verdad subjetiva y la realidad objetiva. A decir de Pierre Bourdieu (1999: 163)

“Esta dualidad es posible, y se puede vivir, a través de una especie de self-deception, de auto-engaño. Pero esta self-deception individual se sostiene a través de una self-deception colectiva, un verdadero desconocimiento colectivo cuyo fundamento está inscrito en las estructuras objetivas (la lógica del honor que rige todos los intercambios, de palabras, de mujeres, de asesinatos, etc) y en las estructuras mentales, excluyendo la posibilidad de pensar y de obrar de otro modo.”

El documento recepcional, es un bien cultural y simbólico porque los agentes e instituciones educativas no reclaman los beneficios económicos de su elaboración y análisis en el corto plazo, de hecho no existe registro de su contabilidad, pues al ignorar el valor del mismo lo dejan implícito en la obra misma.

El documento recepcional es un obsequio que funciona como contra-obsequio. El obsequio se da cuando el agente o institución educativa entrega en parcialidades avances del mismo, en respuesta, la institución escolar responde otorgando puntos de validez o rechazo de la obra. En estos procesos, los agentes luchan por apropiarse de las verdades en materia educativa que están en juego. La economía de los bienes simbólicos se basa en el reconocimiento de capital cultural puesto en juego, sólo así el obsequio y el contraobsequio adquiere valor, porque desplaza el interés monetario por el reconocimiento y legitimidad de la aceptación del encargo institucional.

El valor monetario no cuenta, no se exige, pues su moneda no puede comprar los juicios de valor que otorga la autoridad escolar o pedagógica debido a que quién valora el bien, no estuvo ahí, en la inversión de tiempo y de sentido, pero puede opinar con autoridad sobre dicho bien, pues ocupa un lugar consagrado con respecto del lugar del pretendiente (estudiante normalista). Es

por eso, en el documento recepcional hablar del valor o mejor dicho del precio de la obra, resulta inadecuado, impropio o de mal gusto.

El disimulo y negación del interés logra que el mercado de bienes culturales o simbólicos, sea apoyado por toda la estructura social, y por tanto de las estructuras mentales y las disposiciones por esa estructura social, negando el interés económico se gana el reconocimiento de las propiedades de existencia dentro del campo, logrando la transfiguración del acto económico al pasar a ser concebido en un acto simbólico y en consecuencia de la dominación por el capital simbólico acumulado en los procesos de conversión de los diferentes tipos de capital en juego.

A diferencia de la lógica económica en la que la industria cultural hace de la escuela y sus productos una empresa económica, sólo puede funcionar como tal afirmando abiertamente sus intereses, sus motivos que excarcelan los talentos en los que no intervino; acción que jamás realizara de forma abierta, pero que queda reprimida en la mente y cuerpo de dichos agentes, es una acción que conduce al deshonor de quien la proclama como legítima; una explicación plausible, es el origen de los productos que ofrece la escuela, ya que dichos productos están desposeídos en su origen del carácter económico de valor monetario, siendo dichos productos un medio y fin de humanización, es decir, de lo que es de derecho de todos y a todos les brinda el derecho de ser lo que son y pueden llegar a ser, gracias al poder de los bienes culturales o simbólicos.

Por eso, como empresa, producto y bien cultural o simbólico, puede existir una economía de los bienes culturales o simbólicos en el campo educativo negando su valor económico, siendo el documento recepcional, un caso específico, como resultado de las relaciones de proximidad no contradictorias entre el agente educativo en formación con agentes e instituciones educativas consagradas en el mercado escolar, dispuestas a reconocer y consagrar a la obra y a su autor.

## **B) LA AUTONOMÍA DEL CAMPO O PROCESO DE AUTONOMATIZACIÓN.**

El mercado de los bienes culturales o simbólicos brinda autonomía a los diferentes campos de producción simbólica, campos sometidos por diferentes fuerzas o condicionamientos de poder a la orientación y la búsqueda de todo poder de consagración<sup>9</sup>. Esto se debe, gracias a que sus autores (agentes e instituciones) se desplazan de un poder central o un poder periférico conquistando una relativa independencia con el campo de poder en el cual se encuentran inscritos; es decir, cuando logran conquistar e imponer otros criterios de reconocimiento y legitimación que brindan grandes auditorios con respecto de un pequeño grupo de mecenas.

<sup>9</sup> Afirma Pierre Bourdieu: (2003: 93) “Todo acto de producción cultural implica la afirmación de su pretensión a legitimidad cultural”, sobre este supuesto la autonomía en el campo es una lucha

entre agentes e instituciones por el monopolio y diferenciación entre lo que es válido producir y lo que es válido consumir. Si bien la obra –el documento recepcional- es una producción propia, no escapa a las demandas y exigencias del exterior. Al igual que en el campo artístico, los mecenas (gente adinerada que apadrina, protege e impulsa al artista y su obra) siguen cumpliendo una función dentro del campo educativo: la de regular y legitimar el producto final del estudiante normalista conforme a los criterios contenidos en el currículum oficial.

Hoy en día los mecenas de la antigüedad son el Estado, los agentes e instituciones educativas, organizaciones sociales y asociación de banqueros. Ellos invierten sus capitales en la formación de nuevos capitales, gracias a la presencia de un agente intermedio como lo es el comerciante del arte, quien imitan las estrategias del marchante, que a la vez que niega el valor comercial de la obra, genera estrategias de cálculo de los beneficios de dicha obra. Busca entre los consumidores el equilibrio de lo profano y lo sacro de la obra y el autor mismo, actuando como los directores de museos o de galerías, más precisamente como verdaderos editores que dictan lo que se ha de producir y consumir en ferias de libros, bibliotecas, congresos, encuentros Internacionales, publicación de revistas indexadas o al interior de los centros escolares, etc., todo esto en nombre de los bienes culturales o simbólicos, sin que esto contradiga el interés económico que representa. Paradójicamente, cálculo que resulta de la acción inconsciente de no calcular.

La autonomía conquistada al interior del campo, es el resultado de la lucha histórica entre agentes e instituciones interesadas en imponer su propio nomos o conjunto de reglas, dicha autonomía se logra por el poder de reproducir las desigualdades del capital socialmente escaso a través de estrategias diferenciadas, en consecuencia diferenciadas y distinguidas unas con respecto de otras.

Profundizando con Pierre Bourdieu (1995: 70)

“Las determinaciones que pesan sobre los agentes situados en un campo determinado (intelectuales, artistas, políticos, religiosos o industria de la construcción) nunca se ejercen sobre ellos, sino sólo a través de la mediación específica constituida por las formas y las fuerzas del campo, es decir, después de haber sufrido una reestructuración (o, si se prefiere, una refracción), la cual es tanto más importante cuanto más autónomo sea el campo, esto es, cuanto más sea capaz de imponer su lógica específica, que es el producto de una historia particular.”

Así la lucha entre jugadores concibe a las estrategias como apuestas vivas por conservar o subvertir una posición estructural dentro del campo. Cabe advertir que los agentes participan en la lucha en virtud del capital puesto en juego (volumen y estructura), este capital garantiza la forma y el resultado del juego, así como el tiempo que da cuenta de las transformaciones de capital

La autonomía del campo educativo tiene límites, estos límites se encuentran definidos por el campo de poder y el campo economí-

co; los documentos recepcionales no pueden proclamar la totalidad de las leyes del campo educativo que les permite imponer su punto de vista, pese a ser una producción original y genuina del autor, ya que intervienen otros agentes e instituciones en la lucha, pero contribuyen a su proceso de autonomatización.

Algunos de esos agentes e instituciones intervinientes son: el Estado y las instituciones escolares, el campo editorial, y el contenido disciplinario o racionalidad técnica de los saberes científicos en materia educativa.

El Estado como fuerza mayor del monopolio del saber y del conocimiento legítimo impone la lógica de construcción del documento recepcional gracias a la autoridad del Estado o mejor dicho la autoridad de la leyes para legalizar a través de la escuela el producto que se espera de un agente e institución. Cuenta con dispositivos de ordenamiento institucional y dispositivos de profesionalización académica que hacen funcionar el cuerpo y mente de los jugadores, como programas, tecnologías, reglamentos, lineamientos y orientaciones que definen de manera a priori lo que es válido presentar como ensayo o documento recepcional. Esta lógica del a priori, descansa en concepciones del cálculo y rentabilidad de la inversión que hace el Estado al hacer operable un plan de estudios.

El poder del Estado es un poder totalizante, pues cubre el mayor número de aspectos de la vida del hombre al regularlos e institucionalizarlos. Lo que no está regulado o institucionalizado por la fuerza del Estado, es un espacio o frontera de prácticas y saberes que puede ser aprovechado por agentes e instituciones para crear un nuevo campo. Con base en la afirmación anterior, se disminuye la arbitrariedad cultural de la que es producto el mismo Estado, extendiendo al documento recepcional un acta de reconocimiento y reputación que otorga validez y confiabilidad de los saberes técnico-disciplinarios competentes de una profesión. Se puede afirmar que el Estado moderno adoptó la forma de un proceso de concentración de diferentes especies de poder o de capitales. La concentración de los capitales se realizó gracias a un contrato social, que creó un poder superior a todos los campos y a todos las especies de capital preexistentes; con el nacimiento del Estado, bien podemos definirlo como el campo estatal o campo de poder, todos los agentes e instituciones participan en el juego o lucha por detentar la representación del poder sobre y del Estado, es decir “sobre el capital estatal que otorga poder sobre la diferentes especies de capital y sobre su reproducción (en particular a través de la institución escolar)” (Bourdieu y Wacquant; 1995;76) Bajo este argumento, es comprensible la afirmación que señala: el documento recepcional está incorporado, objetivado e institucionalizado gracias a las instituciones escolares que provienen del mismo Estado, funcionando como reproductor de un orden necesario y de mandado con anticipación, ya que el alumno sólo puede ensayar su documento recepcional en tres líneas temáticas, a saber: Los adolescentes y sus procesos de aprendizaje, análisis de experiencias de enseñanza, gestión esco-

lar y procesos educativos.

El ensayo captura la experiencia de vida del maestro normalista, retraduce la lógica del currículum, las expectativas del estudiante, del asesor, del tutor y de los alumnos; agrupa los condicionamientos sociales del aprendizaje de los alumnos y los métodos de enseñanza que se van emplear, asume a lo viviente y lo vivido como una unidad de carácter fenomenológico; establece diferencias entre los diversos productos; pero adquiere un valor simbólico porque es percibido, apreciado y valorado como distinto pese a la homologación de una política educativa que no considera el a posteriori de la obra misma. Obra consumada, pero no acabada, ya que el poder del Estado recrea sobre las obras mismas una especie de renovación o reproducción cultural alterna.

Con respecto al campo editorial, en el que participan editores, editoriales, empresarios del libro, organizadores de ferias, consejos nacionales o empresariales en materia editorial, investigadores, estudiantes, instituciones escolares, etc., se puede afirmar que: “el campo de la producción propiamente dicho debe su estructura a la oposición -más o menos marcada según los dominios de la vida intelectual y artística- entre, por una parte, el campo de producción restringida como sistema que produce bienes simbólicos (e instrumentos de apropiación de estos bienes) objetivamente destinados (al menos a corto plazo) a un público de productores de bienes simbólicos y, por otra parte, el campo de la gran producción simbólica específicamente organizada con vistas a la producción de bienes simbólicos destinados a no productores (el gran público) que pueden pertenecer a las fracciones no intelectuales de la clase dominante (el público cautivado) u otras clases sociales” (Bourdieu;2010:90)

El público restringido, se define por el conjunto de agentes e instituciones de proximidad al interior del campo, es decir, de los pares, compañeros y competidores cuyo capital es similar en volumen y estructura, compañeros de juego, que poseen las categorías de percepción y apreciación instituidas e instituyentes; son comunidades de jugadores que se leen entre sí y consumen sus propias producciones, provocando un incesto académico, donde el lector es también el autor. Esto aplica en extensión para los asesores de contenido y metodológico que acompañan al estudiante normalista en la producción, reproducción y consumo de la obra, en este caso el documento recepcional.

Esta distinción es una cooptación entre pares, cuyo reconocimiento brinda los beneficios de la obtención de un monopolio simbólico, en el que la manipulación del poder de consagración a favor de un agente en específico modifica la estructura del campo, “de ello, que el grado de autonomía de un campo de producción restringida se mide según el grado en el cual puede funcionar como un mercado específico, generador de un tipo de rareza y de valor irreductibles, entre otras cosas a la rareza y al valor económico de los bienes considerados, a saber, la rareza y el valor propiamente culturales.” (Bourdieu; 2010:93).

En este sentido, la rareza es un valor escaso que produce y mueve

la economía del campo, por lo que la competencia o lucha entre agentes e instituciones cobra significado, ya que lo que se busca es la diferencia entre los bienes que constituyen distinciones culturalmente pertinentes, obras o documentos recepcionales que destaquen en el microcosmos literario dotados de valor en la economía propia del campo. Se busca la producción diferenciada, la que se puede explotar como libro, artículo científico, patente o susceptible de ser percibidas y reconocidas como tales en función de las taxonomías culturales disponibles en un estado del campo determinado.

La autonomía del campo refleja este nomos inicial del que escribimos líneas arriba, gracias a la especialización de las prácticas<sup>10</sup>. Los mecenas, el Estado, sus agentes e instituciones son el público restringido del documento recepcional, no hay otro auditorio, son los mismos que participaron en el proceso de producción, circulación y consumo; podemos afirmar como lo hace la estadística y el positivismo de la demostración: con los números, existen tendencias que se pueden graficar, pronosticar y en ciertos casos reproducir como copias de lo original. El público restringido, se convierte en secta del culto académico por el rito de alabanza o rechazo de la ofrenda que representa el ensayo.

El documento recepcional, obra que se ofrece al público restringido obedece a la lógica pre-capitalista del mercado “sólo pueden proporcionar los beneficios específicos ofrecidos por el campo – y al mismo tiempo los beneficios económicos que a menudo éstos reportarán a largo plazo- si se convierten en capital simbólico” (Bourdieu; 1997: 225), lo que garantiza la conquista de la pretendida autonomía.

El documento recepcional en tanto carezca del valor que proporciona el capital simbólico, será una mercancía que vale por su peso en el mercado del reciclaje o materiales de papel, comercio de objetos de los que no hay comercio, pues su valor material es menor a la inversión de las obras mismas. En el mundo de la lengua y conocimiento de la economía popular, en tanto no sea reconocido como bien cultural o simbólico, se puede decir; el documento recepcional sirve para dos cosas: para nada y para nada. Ahora bien, la gran producción ampliada o simbólica es una manifestación de la presencia del autor y su obra en circuitos altamente especializados, circuitos en los que se privilegia la reputación, contenido y autoridad de lo que está escrito. Es un mercado de palabras, pero no de cualquier palabra, son palabras generativas, cuyo fin es imponer verdades en el corto plazo, de mostrar las regularidades y leyes del campo, de hacer visible las luchas y

<sup>10</sup> Recuerdo la narración de un compañero investigador sobre una anécdota de cierto (a) investigador de un alto renombre, que al concluir su participación como ponente en una conferencia condiciona las respuestas de ciertas preguntas sólo para aquellos que poseen un grado de Doctor en Ciencias, similar al suyo, excluyendo del diálogo a quien no lo posee. Esta anécdota, puede parecer irrisoria e increíble, pero ilustra el poder de la palabra, que no es otra cosa que el poder simbólico de los pares.

Estrategias de los jugadores, de imponer sus criterios de verdad, de hacer época<sup>11</sup> y existir en el campo educativo como detentadores de poder.

La gran producción ampliada reconoce las obras literarias como insumos o bienes culturales o simbólicos que son susceptibles de ser consumidas por públicos nuevos (desposeídos de la mayor parte de códigos culturales, que luchan por apropiarse de la cultura y lo que esto representa) desplazando a los mecenas tradicionales que hacían del artista y su obra un producto de encargo, encargo cargado de las formas de vida de quien paga y en consecuencia manda; ahora, el artista o productor, gracias a la gran producción tiene nuevos mecenas, nuevas tierras o vetas por explotar.

El nombre del autor y la obra son determinantes en la gran producción ampliada, pues, la comercialización es un beneficio que representa la tasa de retorno o beneficio económico que se explota con cierto disimulo o pudor, “las diferencias que separan las pequeñas empresas de vanguardia de las grandes empresas y de las grandes editoriales se superponen aquellas que quepa hacer, en cuanto a los productos, entre lo nuevo, provisionalmente carente de valor económico, lo viejo, devaluado definitivamente y lo antiguo o lo clásico, dotado de un valor económico constante o constantemente creciente; o también aquellas que se establecen, en cuanto a los productores, entre la vanguardia, integrada principalmente por jóvenes (biológicamente) sin quedar circunscrita a una generación, los autores o los artistas acabados o superados (que pueden ser jóvenes biológicamente) y la vanguardia consagrada. (Bourdieu; 1997: 226)

El tiempo es una unidad de medición de la consagración, pues si los documentos recepcionales no ingresan a los circuitos especializados su comercialización será nula, en este sentido el poder y logro de la autonomía del campo corre el peligro de ser ignorado. Los editores, marchantes, públicos, autores y sus obras se relacionan con el tiempo, con el tiempo que hace posible la existencia en un microcosmos que no espera u ofrece sus beneficios a quien llegue a tiempo. El tiempo para publicar en tal o cual revista, para publicar la obra en casas editoriales, para acreditar exámenes [...] para existir en el campo en sí mismo y para sí mismo.

El documento recepcional también tiene un tiempo: para su registro, para su elaboración, para su defensa, para la reflexión... para su consagración. Cabe precisar, que no se encuentran en el modelo de la literatura de los best-seller, es decir, la producción que tiene un corto tiempo en el mercado y se agota por la demanda, pero si, un tiempo que retraduce los beneficios de inversión de capital cultural objetivado, es decir, de conquista del poder o capital simbólico y lo que esto representa. Claro está, que previamente el documento recepcional habrá de pagar los costos de ingreso al circuito.

Hacer época significa “indisolublemente hacer existir una nueva posición más allá de las posiciones establecidas, por delante de estas posiciones, en vanguardia, e, introduciendo la diferencia,

producir el tiempo”. (Bourdieu;1997:237)

La gran producción ampliada acelera el proceso de autonomatización del campo gracias a la lucha de agentes e instituciones que viven su tiempo, gracias a esta categoría los públicos también son diferenciados. La autonomía del campo es lograda por consagración de la vanguardia, de lo clásico, muy difícilmente un autor joven ocupe un lugar de consagración en el mundo editorial, el documento recepcional como los vinos debe añejarse en la consulta y consumo de los públicos que pueden otorgar este beneficio. La lógica del campo de consagrar al autor y su obra se va imponiendo poco a poco, logrando la familiarización de las prácticas y de los saberes, es un proceso de inculcación que requiere de la presencia de instancias de reproducción de dichos bienes. En síntesis, el mercado de los bienes culturales y simbólicos a través de su economía negada, marginada, estigmatizada por la actividad de la ganancia por la ganancia misma; así como su autonomía o el proceso de autonomatización, gracias a la acción del público restringido y a la gran producción ampliada, constituyen los ejes teóricos y metodológicos por los que podemos afirmar que el documento recepcional como obra material transita en una doble existencia, como sustancia y como forma simbólica desustancializada.

Localizada en el polo de la negación de los valores económicos y reconocida por el capital simbólico que la define en relación a otros capitales. El documento recepcional es esa especie de bien cultural o simbólico apreciado por agentes e instituciones altamente especializadas que determinan la situación presente de las relaciones de fuerza que constituyen el campo educativo. Es un crédito basado en la creencia, creador de otras formas de crédito que respaldan el sentido práctico de los jugadores.

El documento recepcional es el resultado histórico de las luchas o trayectorias escolares de los agentes e instituciones, responde a un encargo institucional que no se limita a la propia historia del agente, sino de las luchas estructurales del campo, posiciones y toma de posiciones que no son otra cosa que disposiciones (habitus) encarnados en el cuerpo y mente de los mismos jugadores. El documento recepcional es un bien cultural o simbólico porque retraduce las luchas convertidas en intereses que bien valen la pena jugar, porque son aceptaciones de envites que existen en acto y potencia que de forma inconsciente son determinantes para diferenciar en la homologación aquello que es distinto y distinguido en un mercado no sólo material, sino por encima de ello, cultural o simbólico.

## EL CAPITAL CULTURAL.

La segunda subcategoría está referida al capital cultural. Parto de la consideración inicial de que los bienes culturales o simbólicos surgen de los procesos de inversión de diferentes tipos de capital o de recursos que dan poder, acciones que se traducen en productos (in)tangibles localizados en el polo de la negación del interés económico, dichos bienes - cuya percepción y apreciación

solo pertenecen a quienes son capaces de distinguirlos como tales- son apuestas sociales (enjeux) por los que bien vale la pena luchar; es decir, son envites específicos que se dan al interior del campo y cuya aplicación de categorías de visión y división del mundo, es lo que hace que los diferentes agentes e instituciones estén atrapados en un juego serio; lo serio del juego otorga reconocimiento y legitimación de las cosas que tienen valor o sentido en el marco de la cultura local y universal.

La illusio (interés por el juego) es contraria a la ataraxia (desinterés por el juego). En este sentido los bienes culturales o simbólicos son una especie de capital, de capital cultural específicamente, destacándose para el análisis del documento recepcional, “como la institución escolar, otorga títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecen a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que daban el carácter de dones naturales de inteligencia. Así, el paso por las instancias educativas formales consagraba, mayoritaria si bien no exclusivamente, a los estudiantes cuyas procedencias familiares -culturales, económicas y de vinculaciones sociales- los colocaba en situaciones aventajadas, o de complicidad objetiva, ante la acción escolar igualitaria, que valoraba positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como nuevas para todos pero que algunos ya poseían. (Sidicaro; 2004:19)

Cabe precisar que dicho “capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo, en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria los cuales son la huella o la realización de teorías o de crítica de dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver en el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe garantizar las propiedades totalmente originales. (Bourdieu; 1979: 2)

Esta afirmación es comprensible de la siguiente forma<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Se recomienda leer el artículo de Pierre Bourdieu (1979): “Los tres estados del capital cultural”.

#### **A) EN ESTADO INCORPORADO.**

El agente o la institución educativa materializan la inversión de tiempo gracias a los procesos de inculcación duradera a los que está sometido el cuerpo; es el cuerpo biológico-social quien soporta los condicionamientos de aprendizaje derivados de la acción y autoridad pedagógica.

“...La autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable es decir, un habitus producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica

y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados.” (Bourdieu; 1972: 27)

Este capital cultural es la manifestación del habitus que interioriza la exterioridad y a la vez que exterioriza la interioridad de los agentes, mismos que encarnan en sus cuerpos de manera inconsciente todos los principios de orden histórico que previamente han sido depositados en ellos.

El habitus es un principio de apropiación de las propiedades disponibles, que son socialmente escasas, ya sea por inversión o por herencia. La inversión es de tiempo y de recursos -no necesariamente económicos, sino de esfuerzos por adquirir y participar en la distribución de capital. (Condiciones de posibilidad)- de todo agente en sí y para sí mismo.

Lo relativo a la herencia de los bienes materiales, es lo que vincula al heredero con la herencia cultural, relación comprensible porque está apto y dispuesto a exigirla como conquista y modo de vida diferenciada; es una relación en la que el vivo se deja atrapar por el muerto a través de la herencia y lo que esto implica en su beneficio. Esto se explica por la necesidad de incorporar tales beneficios que la naturaleza no ha concedido. “Lo que no da naturaleza, no lo da Salamanca y menos Baeza.”

Este cuerpo socializado experimenta dentro del campo un conjunto de fuerzas posibles, ya que este espacio es un espacio de luchas, siendo la herencia biológica un capital, ya que estructura al cuerpo a través de la carga genética: color de piel, del cabello y de los ojos; profundizando, la determinación de todos los caracteres transmisibles, que vienen fijados en los genes, que reciben el nombre de genotipo y su manifestación exterior en el aspecto del individuo el de fenotipo.

Esta unión entre lo social y lo biológico o mejor dicho la subjetividad socializada es el habitus, que considera las posesiones como capitales conquistados y capitales por conquistar. “Es decir, el conjunto de las propiedades incorporadas incluyendo la elegancia, el desahogo o incluso la belleza, y el capital bajo sus diversas formas económica, cultural, social, constituyen bazas que impondrán.” (Bourdieu; 1997: 27)

Bajo estas ideas, el documento recepcional no puede ser entendido sin hacer explícito el sentido práctico de su autor, de lo que está escrito y reproducido como válido y legítimo gracias a la acción y autoridad pedagógica que ha conformado cierto habitus. Algunos autores, piensan que no se percibe y aprecia diferencia alguna en el proceso de elaboración del documento recepcional: si el autor es hombre o mujer, si el asesor (as) – tanto disciplinar como el de apoyo- son del mismo género, si el tutor es masculino o femenino, si el grupo de trabajo escolar está dominado por la presencia de adolescentes en su mayoría hombres o mujeres, etc.; en síntesis, que toda actividad es igual, siendo la práctica docente una práctica más de tantas prácticas, no importando quien está al frente del grupo. Nada más ilusorio, ya que el habitus docente (principio de visión y división del mundo) reproduce las formas de adhesión con quien previamente estuvo en contacto, lo que signifi-



fica reproducir de manera inconsciente las inversiones de tiempo y capital a las que su cuerpo se ha sometido.

“De allí que este capital cultural presenta un más alto de encubrimiento que el capital económico, por lo que está dispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir, desconocido y reconocido, ejerciendo un efecto (des)conocimiento, por ejemplo sobre el mercado matrimonial o el mercado de bienes culturales en los que el capital económico no está reconocido” (Bourdieu; 1979: 2) El capital cultural incorporado se va gestando por las acciones primarias de inculcación duradera que el niño recibe en la familia, en ella se depositan las primeras llamadas al orden, derivadas de la condición de género, de los comportamientos sancionados como correctos, adopción del lenguaje, formas legítimas de hacer y ver las cosas, de expresar y retraducir los valores, gustos, estilos de vida, miradas, tonos del lenguaje y vestimenta. El capital cultural incorporado que realiza la familia, es la primera arbitrariedad inculcada de manera legítima, disimulada y altamente apreciada en el seno de la sociedad, ya que de estas y sobre estas acciones se continuará gracias a la acción del Estado la reproducción del habitus primario, escolarizando e institucionalizando otros saberes, prácticas y afectos.

#### **B) EN ESTADO OBJETIVADO.**

La posesión de bienes culturales o simbólicos está en relación directa con los consumos que todo agente e institución realiza sobre ellos. Existe por así decirlo, una relación de un uso adecuado entre los objetos (bienes materiales) y los agentes (dispuestos a multiplicar las ganancias materiales y simbólicas) que se desprenden de un cierto número de propiedades que se definen por su relación con el capital cultural incorporado.

“Así los bienes pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural. De allí que el propietario de los instrumentos de producción deba encontrar la manera de apropiarse, o bien del capital incorporado, que es la condición de apropiación específica, o bien de los servicios de los poseedores de ese capital: es suficiente tener capital económico para tener máquinas: apropiárselas de acuerdo con su destino específico (definido por su capital científico y técnico que se encuentran en ellas incorporado) hay que disponer personalmente o por poder del capital incorporado. (Bourdieu; 1979: 3)

En este sentido el documento recepcional representa un instrumento de poder de objetivación, que (re)traduce el valor de la escritura y de la cultura escolar contenida en dicho documento, ya que al ser el resultado de una experiencia adquirida y construida durante su estancia en la escuela secundaria y en la escuela normal, los procesos de objetivación pasan de ser un sistemas de creencias a ser considerados como un sistemas de apuestas, de intereses y de valores consagrados por el poder técnico del dominio de lo que está escrito como algo único, verdadero y significativo. De allí la frase popular en el terreno pedagógico: “de que

nadie sabe más de tú documento recepcional que tú mismo”, la razón es porque ha sido objetivado, apropiado y encarnado dicho capital cultural.

El tránsito de la percepción y apreciación del bien material a un bien cultural o simbólico, se da gracias a la incorporación y posesión de códigos culturales adquiridos o heredados; las palabras, expresiones, gustos, formas de actuar, formas de vivir, pero sobre todo las formas de decir las cosas posibilitan la creación de códigos que sólo le pertenecen a la gente con cultura; son precisamente esos determinismos sociales los que unifican estilos de vida y por ende los consumos de dichos bienes culturales. Los agentes educativos y las instituciones que no pueden decodificar los bienes simbólicos, y en consecuencia, que no pueden apropiarse del sentido de la obra por carecer de los códigos culturales correctos permanecen excluidos de las apuestas y beneficios que están en juego.

Así pues, el documento recepcional posee una doble existencia, apoyándose en lo que afirma Pierre Bourdieu y Loic Wacquant, (1995) la primera, por la forma en que está dada la distribución de los recursos materiales y los modos en que se organiza la apropiación de bienes y valores escasos; la segunda, se manifiesta a través de los sistemas de clasificación y esquemas mentales-corporales. Estos sistemas y esquemas conforman la matriz simbólica de las prácticas, las conductas, los pensamientos y los sentimientos de los agentes sociales<sup>13</sup>.

El capital cultural objetivado solo funciona con mayor peso gracias al efecto del capital cultural incorporado, bajo una relación de complicidad que hace a los agentes e instituciones multiplicar el valor de los bienes materiales pasando a ser considerado como <sup>13</sup> Quizás sea esto la respuesta a la parábola de los talentos o efecto Mateo, expresada en el campo de la literatura religiosa – tiempo después aplicada por analogía en el campo de la sociología del conocimiento por Robert K. Merton-, explicando que aquél siervo que no hizo trabajar los talentos (bienes materiales) para obtener ganancias (bienes materiales y simbólicos) de su amo, se deba a que no poseía el don de la reproducción, creo que esto, más bien se debió a las condiciones de posibilidad que el siervo experimentó a lo largo de su historia (carecer de los códigos financieros, amigos, empresas y relaciones) para cumplir tal fin, por lo tanto, queda excluido de todo beneficio, anulado dentro del campo toda posibilidad de éxito, destinado a ocupar posiciones desubordinación.

Bienes culturales o simbólicos. De poco sirven los bienes materiales cuyos usos permanezcan adormecidos, alejados de quienes pueden otorgarles mayor provecho, siempre bajo la sospecha del heredero que no se deja atrapar por la herencia o que renunciando a ella, inicia un peregrinar incierto, llevando consigo solo los bienes heredados por la genética y el capital cultural o simbólico que puede emplear derivado de la misma.

Los modos de apropiación en los que participan los agentes e instituciones sirven para objetivar el capital cultural, así las

prácticas de campo, visitas a museos, participación en congresos académicos, estancias de práctica en la escuela secundaria, permanencia en programas de tutorías y otras actividades que ofrece el mercado escolar son los insumos primarios para lograr este fin, ya que la objetivación se realiza por un sentido práctico de asistencia a los diferentes microcosmos del universo institucional. En cada inversión de tiempo y de otros recursos, se va gestando de manera lenta y gradual la objetivación de capital cultural, pues las acciones realizadas son más que un compromiso de la tarea escolar, son conquistas codificadas, delegadas y con reconocimiento del poder del Estado.

Siendo el documento recepcional una de estas conquistas.

### C) EN ESTADO INSTITUCIONALIZADO.

Este capital cultural que adopta la forma de título, diploma, cédula o certificado acredita y da posesión a su portador de un poder legítimo y técnico que le permite hablar con propiedad e imponer su punto de vista en materia de ciencia. Es el habitus de los agentes (historia externalizada-interiorizada) hecha cuerpo (y depositada por la inculcación), autorizada para separar a través de su discurso y práctica los saberes profanos de los saberes científicos, siendo el Estado y sus aparatos ideológicos -como la escuela- los encargados de otorgar dicho reconocimiento, previamente sólo con los agentes que cumplan la totalidad de requisitos impuestos por las normas académicas y administrativas de la institución. La posesión del título otorga identidad y coloca a los portadores del mismo las condiciones de posibilidad para hacerse de un nombre y en nombre de ese nombre nombrar las cosas, buscando la reputación, el reconocimiento y el monopolio de todo saber técnico especializado. Este poder basado en ritos y procesos de incorporación de la cultura es un capital medible, que puede ser caracterizado por los atributos (ar) reglados y regulados por las diferentes instancias de consagración.

El documento recepcional es el soporte material y simbólico que se expone y defiende ante el sínodo, este documento tiene como propósito sustentar en todos los sentidos, todos los cuestionamientos que se deriven de su lectura. La correcta defensa del mismo permite al agente y a la institución escolar recibir y otorgar el título correspondiente a través de la aprobación del examen profesional obteniendo como cierre de este ciclo académico la firma del acta profesional (documento que provisionalmente acredita la obtención del título) mismo que le garantiza un lugar entre los profesionales provisto de dicho capital con respecto de los que no lo tienen.

“Con el título escolar -esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura- la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto a su portador y del capital cultural que él posee efectivamente en un momento dado... [Es] la magia del poder de instituir, de poder ver y de hacer creer, en una

palabra, reconocer.” (Bourdieu; 1979:5)

El nuevo saber, es una competencia que entra en lucha con saberes antiguos, de aquellos que no poseen el poder simbólico de la cultura legítima ganada por oposición a la experiencia u obtención de un puesto derivado de la práctica en la experiencia misma del trabajo. Las nuevas prácticas derivadas del poder del título subordinan otras prácticas, no las desaparecen pero buscan su desplazamiento de los puestos de consagración reclamando los lugares de mayor beneficio y proyección, haciendo que las prácticas de menor distinción imiten las prácticas dominantes derivadas del poder institucionalizado.

Así lo expresa Emilio Tenti Fanfani (s/a: 8) “El título académico garantiza la posesión de la habilidad requerida para una práctica específica. Aun cuando las capacidades o habilidades concretas puedan ser adquiridas al margen de la institución académica, ellas serán estériles en tanto que están desprovistas de la autoridad necesaria para constituir una competencia legítima”

La lucha por el monopolio de la competencia científica o técnica, también es una lucha de agentes e instituciones, que se resuelve por las estrategias que cada uno de los jugadores emplean en el campo, siendo el capital institucionaliza una arma, una apuesta y una distinción entre título y título, pues cada credencial va acompañada de las trayectorias que distinguen a la organización escolar, así la relación tiene sentido para quienes se proclaman como universitarios, politécnicos o normalistas; profesionista liberal o profesionista de Estado, titulado en escuela privada o titulado en escuela Pública, etc.

El poder del título y su forma de apropiación consagra otros poderes manifiestos de la cultura escolar, ya que al institucionalizar los saberes se amplía la red de nuevas formas de colonización e imposición cultural, el poder de lo institucional transita al poder de lo instituyente, creando una forma específica de adhesión y rechazo de la práctica debido a que no todos están autorizados para hablar en materia de ciencia con legitimidad.

Al igual que los títulos nobiliarios que se obtienen por herencia o compra económica y que hacen funcionar todo un sistema de dominación, a través de cultos, ritos y distinciones, el título escolar hace funcionar todo un sistema económico gracias al poder de convertibilidad del capital cultural institucionalizado, este movimiento descansa en las propiedades técnico culturales que se desconocen y en nombre de ese desconocimiento se despoja a los no titulados de los beneficios que ofrece la práctica profesional. El derecho del ejercicio de la práctica instituida por el título otorga un poder letrado capaz de imponer por letra la dominación, arbitrariedad cultural y legitimidad del oficio. El documento recepcional es un título escolar en estado pre-objetivado, se convierte en título cuando es consagrado por el ritual de la acción burocrática del Estado, es decir, cuando es sancionado y acreditado como bueno.

El capital cultural institucionalizado es una certificación y acreditación del título que entrega al agente educativo, es el reco-

nocimiento del logro de un perfil de egreso, que sanciona como idóneo las competencias técnicas que lo distinguen en su manera de ser, actuar y pensar; es un reconocimiento que atribuye un poder social para actuar en los diferentes ámbitos de la cultura, colocándolo en el campo con capital específico de inversión cuyo valor es proporcional al capital puesto en juego de otros jugadores. Es un símbolo de distinción y reconocimiento de quien porta en su cuerpo y mente o mejor dicho esquemas de percepción y apreciación lo que se espera de él.

En resumen, el capital cultural en sus tres estados está presente en el documento recepcional, es un bien material y simbólico que poco se conoce, percibe y aprecia, ya que existe poca reflexión de lo que esto implica al interior de los espacios de consagración.

En nombre de la discreción y de la autocomplacencia se sacrifica la crítica ampliada, el tránsito de lo material a lo simbólico, del desconocimiento del habitus o sentido práctico que existe en los agentes educativos y en la institución misma. Los esfuerzos por incorporar y apropiarse de los bienes en disputa son acciones que debieran ser resaltadas como estrategias de reproducción y conquista de la relativa autonomía del campo, es decir, del reconocimiento de las acciones que impulsan los responsables del proceso de elaboración del documento recepcional.

El documento recepcional es un capital cultural o simbólico que pasa de ser una estructura estructurada a ser concebida como una estructura estructurante, que no es otra cosa, que la manifestación de esquemas de percepción, apreciación y acción resultantes de la institución de lo social en los cuerpos y los campos, sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la institución de lo social en las cosas o en mecanismos que poseen la casi realidad de los objetos físicos.

El documento recepcional surge de las prácticas de inculcación duradera que pueden ser reforzadas por la acción novedosa e intercambio de experiencias formativas a través de la instalación de Foros académicos que den cuenta del proceso de circulación y consumo (tránsito) entre bienes materiales hacia bienes culturales o simbólicos. Lo que supone el reconocimiento del capital cultural -incorporado, objetivado e institución analizado adquirido por los alumnos normalistas en primera instancia por la familia e incrementados por la institución escolar y otras instancias educadoras.

## EL CONSUMO CULTURAL.

El reconocimiento de las prácticas de consumo cultural se debe al reconocimiento de la existencia de un mercado cultural o simbólico específico, ya que el consumo considera la apropiación, uso y satisfacción de necesidades, gustos e intereses; bien se pueden escribir estas tres actividades - y otras más - en la elecciones que realizan los agentes e instituciones por apropiarse de bienes socialmente escasos y diferenciados. El consumo tiene su propia lógica, pues se consume lo que emana de la decodificación cultural, de lo que tiene sentido y forma parte del interés del consumidor.

El consumo es una actividad económica, actividad que consagra el intercambio o pago de valor de la mercancía, misma que retraduce los beneficios y distinciones de bienes materiales y objetivos en los jugadores que pueden pagar el costo de los mismos. En materia cultural o simbólica, el consumo no sólo está asociado al capital económico, sino sobre todo al capital cultural, en particular al capital cultural escolarizado.

La educación y el capital cultural adquirido a través de la escuela, es un bien público que funciona como herencia de las diferentes clases, bien que encierra un valor, como lo afirma Jaques Delors (1996), la educación encierra un tesoro, que está disponible para todos los que puedan acceder al mismo, mediante procesos de aceptación y reproducción del trabajo educativo que se realiza la escuela en el marco de un sistema escolar.

En su obra, *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (2004) "Pierre Bourdieu y JeanClaude Passeron se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, ya que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a la educativas que daban el carácter de dones naturales de inteligencia. Así, el paso por las instancias educativas formales consagraba mayoritaria si bien no exclusivamente, a los estudiantes cuyas procedencias familiares -culturales, económicas y de vinculaciones sociales- los colocaba en situaciones aventajadas, o de complicidad objetiva, ante la acción escolar igualitaria, que valoraba positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidos como nuevas para todos, pero que algunos ya poseían. De ese modo, los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, eran las consecuencias de las asimetrías sociales que coronaban simbólicamente." (Sidicario; 2004:8)

Profundizando con Ricardo Sidicario, lo que se valora no es el saber nuevo, sino el saber adquirido en el seno de la familia e incrementado en la escuela, por lo que el consumo inicia en otros espacios educativos, siendo aprovechado el habitus primario que ha inculcado la familia y otras instancias educadoras. El consumo da cuenta de lo que una familia considera como valido: la lengua, la vestimenta, los lugares de esparcimiento, los viajes y contacto con personas de otras cultura, los bienes materiales y culturales incorporados por la acción del capital cultural, el color de piel, la forma de expresión, la manera de mirar, caminar y expresar las cosas con palabras de riqueza lingüística, etc.

Lo que supone decir, que el consumo cultural descansa en la lógica de las disposiciones (habitus primario) del artista para producir y contemplar la pureza de su obra, y en, las competencias técnicas que tiene el consumidor sobre la obra misma; es decir, la capacidad de interpretar el significado y mensaje de la obra

(habitus secundario); doble relación que está unida por el capital cultural adquirido (en la escuela) o heredado (por la acción de las propiedades materiales y económicas), en ambos casos dependiente de lo que es apropiado y propio de una gente de cultura. El documento recepcional como consumo cultural posee esta doble lógica; la del capital cultural y de la distinción o diferencia asumida por la exposición y apropiación del agente en, por y para la cultura. El consumo cultural es una actividad relacionada a la forma de vida y principios de visión y división del mundo cultural o simbólico, cuya base descansa en el volumen y estructura del capital cultural que portan los agentes e instituciones.

El consumo del documento recepcional forma parte de las leyes del campo; productor, reproductor y consumidor en un sólo tiempo y a la vez en varios tiempos (diacroníasintonía) hacen de la obra una virtud, virtud hecha necesidad que legitima la razón misma de la obra por la obra misma, buscando el goce de la contemplación (espiritual) y acción (material) de mostrar como el opus operatum (obra terminada) su modus operandi (de las posiciones, disposiciones y tomas de posición) que enfrentó en el último año de formación escolar.

Los consumidores primarios poseen y desarrollan un gusto especial por la obra, se crean expectativas sobre la misma pese a conocer cada detalle de la misma, pueden dar respuestas por anticipado de lo que consideran se puede interrogar de ella. Al prever, calculan, pero no responden conforme al cálculo, sino de forma inconsciente basados en los principios de percepción, apreciación y acción que los ha reunido.

La expectativa e interés por el consumo del documento recepcional moviliza varios cuerpos: académicos, institucionales, familiares, etc., debido a que la obra consagra al autor, otorgando el reconocimiento y reputación de lo que ha hecho y defendido ante un sínodo especializado. El consumo es el sentido social de un gusto derivado del habitus de los agentes e instituciones.

Para comprender un poco más este aspecto del consumo cultural, es necesario profundizar en las nociones del sentido social del gusto y de habitus.

### A) EL SENTIDO SOCIAL DEL GUSTO.

Para Pierre Bourdieu (2003: 161-162) “los gustos se definen, es decir, las prácticas (deportes, actividades de ocio, etc.) y las propiedades (muebles, corbatas, sombreros, libros, cónyuges, etc.) mediante los que se manifiesta el gusto entendido como principio de elecciones así efectuadas. Para que haya gustos es preciso que haya bienes clasados (classés), de buen o mal gusto, distinguidos o vulgares, clasados (classés), y al mismo tiempo clasantes (classants), jerarquizados y jerarquizantes, y personas dotadas de principios de clasamiento (classementes), de gustos, que permitan identificar entre estos bienes cuáles les convienen, cuáles son a su gusto [...] Los gustos como conjuntos de elecciones realizados por una persona, son, por tanto, el producto de un encuentro entre el gusto objetivado de un artista y el gusto

del consumidor[...] entendidos, como el conjunto de prácticas y propiedades de una persona o de un grupo, son el producto de un encuentro (de una armonía preestablecida) entre bienes y un gusto (cuando digo tengo mi casa a mi gusto, donde mi gusto se reconoce, se encuentra a sí mismo.)”

Afirmar esto, significa que la creencia del valor cultural (o percepción estética), se objetiva de forma práctica en la formación del sentido social del gusto (2010) que no es otra cosa que la acción primaria de inculcación que realiza la familia sobre saberes y conductas deseadas, que de forma posterior encuentran correspondencia con saberes y conductas de la acción secundaria que realiza la institución escolar, esta correspondencia confirma las formas de desigualdad sociales de la distribución de capital y la reproducción de las mismas en los diferentes grupos sociales.

La relación entre el habitus primario y el habitus secundario existe debido a que la escuela es uno de esos lugares donde se fabrican a las personas, donde se crean las formas de pensar, las formas de actuar en relación directa con la familia. La fabricación de las cosas que tiene un valor como lo son los títulos escolares que consagran el poder de legitimación de la profesión, son bienes por los que se disputan su apropiación, por eso las escuelas y lo que ahí se produce garantiza la reproducción de las desigualdades sociales.

Decir esto, significa que el sentido social del gusto se inscribe en esta relación primaria de elección entre la continuidad del efecto de inculcación de la familia y su ingreso a los procesos de inculcación que realiza la escuela –sea pública o privada- “lo que impone una definición social, de lo que merece ser transmitido, del código en el que el mensaje debe ser reproducido, del derecho de aquellos que tiene el derecho y poder técnico de enunciarlo o, mejor, de imponer su recepción, de los que son dignos de recibirlos y, en fin, del modo de imposición y de inculcación del mensaje que confiere su legitimidad y por tanto su sentido completo a la información transmitida”. (Bourdieu; 1975: 159)

Profundizando, en esta noción del sentido social del gusto, no solo heredamos de nuestra familia los medios materiales, sino que heredamos instrumentos de conocimiento, de expresión, de saber hacer, saberes, técnicas, modos y maneras de trabajar, por ejemplo, cosas transmitidas por la familia inconscientemente y que contribuyen enormemente al éxito académico, tanto es así, que los sistemas escolares los exigen a menudo sin brindarlos, destacando el lenguaje que se expresa en el hogar y es exigido como necesario al interior del aula: siéntate, no te alejes mucho de la casa, ¿a quién le pediste permiso?, no vayas a llegar tarde... para explicar este proceso, se acuñó el término capital cultural. Al nacer, el código cultural que nos corresponde, por así decirlo, ya existe; esta herencia social y biológica pre-existe en los condicionamientos sociales en lo que está inscrita la familia; se nace con carga cultural, en analogía al campo religioso, que se nace con el pecado venial (pecado original de nuestros primeros padres Adán y Eva) heredado. A diferencia de la carga como pecado, el

capital cultural, pese a ser una carga para unos y para otros no, sirve de principio de distinción de lo que se es y en algunos casos de lo que puede llegar a ser. No hay determinismo, sólo especificaciones de un origen, de una historia depositada en un cuerpo nuevo y lo que esto implica.

Las prácticas de consumo cultural son gustos emanados de la asimetría del capital cultural que poseen los agentes e instituciones, principio de diferenciación que hacen posible las formas de dominación cultural entre quien está provisto de los recursos, de quien lucha por apropiárselos y hace uso de ellos en el momento y lugar indicado.

El documento recepcional responde a estos criterios de apropiación y uso, ya que la inversión de tiempo en el sistema escolar, le permite producir una obra diferenciada con respecto a otras obras elaboradas en circunstancias similares, pero a la vez marcada por las distintas trayectorias escolares y la posición de la familia en el campo cultural.

El documento recepcional muestra los consumos anteriores, las formas de proceder y trabajar en algunas de las líneas temáticas; retraduce los gustos, elecciones y principios de acción que pone en juego al momento de ensayar la narrativa de lo vivido; asume el sentido social del gusto, pues responde a las exigencias y expectativas de la familia y de la organización escolar con agradecimientos y reconocimientos por haberlo acompañado hasta el cierre positivo del documento: la apropiación del documento recepcional.

La apropiación del documento recepcional existe ya que el verdadero tema de dicha obra, no es otra cosa que su productor, el ensayista mismo; su manera de ser y su estilo son marcas infalibles del dominio de su oficio. Al ensayar se manifiesta y a la vez se oculta, haciendo visible situaciones, expresiones y aprendizajes que antes eran invisibles. La escritura del ensayo está marcada, referenciada con las elecciones o gustos; el ensayista queda clasado y enclasado por su propia obra, así podemos establecer gracias a las marcas, catálogos o bases de datos que clasifican otros atributos del encargo institucional.

Quisiera, establecer una relación entre el consumo y el capital cultural objetivado, relación de complemento, ya que, el documento recepcional considerada como bien cultural o simbólico, depende de quien posee los medios de apropiación, mediante el desciframiento del código históricamente constituido, reconocido socialmente como la condición de apropiación simbólica de la obra ofrecidas a una sociedad determinada en un momento dado del tiempo. Obviamente, el código cultural no es otra cosa que el arbitrario cultural que proporciona la familia y la escuela, siendo el gusto un capital objetivable y encarnizable o mejor dicho una arbitrariedad cultural.

El mundo de la marca del documento recepcional (arbitrario cultural), marca los principios de distinción y diferenciación; son los temas a ensayar gustos que cumplen una función de ingreso a la profesión, donde el productor-consumidor existen en el universo

escolar, siendo la escuela normal y la secundaria, un microcosmos particular, donde se reconoce el buen gusto o rechazo por la obra, debido a que se reúnen y consagran, por y para varios públicos, siendo el público restringido el más beneficiado.

El documento recepcional es un conjunto de atributos descifrables, son gustos arbitrarios, cuya manifestación externa permite manifestar la subjetividad del autor. El estilo o recurso de la escritura, el capital lingüístico expuesto, la visita y frecuencia a los espacios y actividades culturales en las que ha participado (congresos, museos, coloquios, foros, talleres, etc.,) dan cuenta del consumo cultural.<sup>14</sup>

Ahora bien, el consumo de los bienes culturales y simbólicos está dado por una oferta y la demanda -cantidad y calidad- de los mismos; la oferta cumple la función de satisfacción social de un gusto y empata la relación entre la familia y la organización escolar. La demanda es la exigencia de aquello que resulta útil y necesario para satisfacer los intereses; esta relación por así expresarlo: del hambre y las ganas de comer, (oferta y demanda) se cubre a medida de la justificación de un mercado especializado en bienes culturales o científicos. Me pregunto, ¿qué consume el estudiante normalista para la elaboración del documento recepcional? ¿En qué capital cultural invierte para la apropiación de mayor capital cultura? ¿Qué capital cultural posee el estudiante normalista -heredado o adquirido- al momento de ensayar?<sup>15</sup>

Para responder a estas interrogantes, me apoyaré en el trabajo de Néstor García Canclini (1993) en su obra: “El consumo cultural en México”; para este autor, los datos existentes en materia de consumo cultural son insuficientes, fragmentados y con baja confiabilidad, ya que el reporte de los mismos que realiza el Instituto Nacional de Estadística, Geografía, e Informática (INEGI) no corresponden con la información que reporta diversas instituciones especializadas en materia cultural, cuestionando su veracidad, método de captura de información y su grado de universalización. <sup>14</sup> Esta arbitrariedad es expresada muy bien en la letra de la canción de ballenato; “La gota fría”, interpretada por Carlos Vives, cuando señala: “¿Qué cultura, qué cultura va tener, un indio yume-ka, como Lorenzo Morales? ¿Qué cultura va tener? Si nació en los cardonales, ¿Qué cultura va tener? Si nació en los cardonales.

<sup>15</sup> Indudablemente esta temática es un campo fértil para iniciar una línea de investigación al interior de la ENSM, ya que es poco estudiada o desconocida por sus agentes e instituciones. Para García Canclini, resulta sorprendente “como un país como México donde -al menos desde los gobiernos posrevolucionarios- se manifiesta una intensa preocupación por extender los vínculos del arte y la cultura hacia las masas. ¿Las acciones difusoras representan algo más que gestos voluntaristas si no se ocupan de diagnosticar las necesidades de los receptores y registrar cómo se apropian de los mensajes?” (García, 1993:26).

Profundizando el mismo García (1993: 28) “Este tipo de estudios resulta decisivo si se quieren conocer las necesidades y demandas de la población, evaluar los efectos de las acciones estatales y

privadas, y saber en qué dirección está moviéndose el mercado simbólico.” El consumo cultural depende en gran medida del reconocimiento de las brechas generacionales, el poder adquisitivo y el capital cultural (en sus tres estados); los gustos y las inversiones que realizan los diferentes grupos sociales no son arbitrarios, responden a las llamadas al orden y condiciones de posibilidad que tienen dichos jugadores para aprovechar la repartición y apropiación de bienes escasos y desigualmente distribuidos porque son las diferencias culturales las que jerarquizan y convocan a los consumidores como públicos legitimadores de dicha cultura. Ahora bien, la oferta para el consumo cultural al interior de las instituciones de educación superior como lo es ENSM, son variadas: existen cursos intersemestrales, realización de prácticas de campo (visita a localidades, entornos naturales, viaje a excursiones, etc.), encuentros estudiantiles con instituciones normalistas, talleres, coloquios, encuentros deportivos, celebración de fiestas cívico-culturales, visita a museos, laboratorios, celebración de la semana de la ciencia, exposiciones de trabajos pedagógicos, muestras artísticas, representación de obras de teatro, publicación de libros, comentaristas y evaluadores de libros, editorialistas, concursos de poesías y obras literarias, concursos de altares, encuentros de convivencia social, celebración de cumpleaños, homenajes póstumos, programas complementarios al plan de estudios 1999, exposiciones y periódicos murales, videoconferencias, presentación de libros, presentación de artículos y de ponencias, participación y publicación en la revista, entrega de reconocimientos, presentación de exámenes profesionales, convivencias intra e interinstitucionales, movilidad académica de alumnos y profesores, muestras de cine, pertenencia a clubes, asociaciones y redes académicas, certificación social y académica de planes y programas, reproducción de historia como una escuela de lucha y servicio a la patria, perfeccionamiento y adquisición de una lengua adicional a la lengua oficial, acervo cultural, infraestructura básica en materia de internet, recurso humano con capital cultural objetivado e institucionalizado reconocido, investigadores educativos clasificados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), investigadores educativos con Perfil deseable, cuerpos académicos, estudios de pregrado (Licenciatura) y postgrado (Especialización, Maestría y Doctorado), entre otros bienes y servicios.

Lo cierto es que la diversidad no da como resultado la homogeneidad. Sus consumidores que responden con mayor eficiencia y eficacia al llamado de los mismos. A veces se puede decir: que son llamadas a misa, asisten pocos, pocos son los que responden al llamado: quizás, porque son muchos los llamados y pocos los elegidos.

Néstor Gracia Canclini (1993), propone al menos, seis modelos teóricos que pueden explicar “el conjunto de procesos socioculturales en que se realiza la apropiación y los usos de productos” (García; 1993: 34), ellos son: el consumo es el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de expansión de capital; el consumo

es el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social; el consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos; el consumo como sistema de integración y como comunicación; el consumo como objetivación de los deseos; y el consumo como proceso ritual. Todos estos modelos son aplicables –en mayor o medidaaal documento recepcional y sus autores.<sup>16</sup>

El valor de los productos materiales puede incrementar o disminuir por la presencia de las leyes de la oferta y la demanda, pero el valor simbólico derivado de los seis modelos antes mencionados prevalece, esta condición no se puede medir, no se puede expresar en términos monetarios, pues trascienden el valor de lo numérico, ya que son cualidades incorporadas en los agentes a costa de su tiempo y su propia historia.

**16** El primer modelo, destaca la racionalidad económica de crear a través de los bienes materiales necesidades artificiales de consumo, mismos que pueden satisfacer al proveer de dichos insumos como demandas legítimas de los consumidores, cuya lógica es la ganancia por la ganancia misma; el segundo modelo, destaca el proceso de disputa y uso de los bienes que realizan los consumidores sobrevienes socialmente escasos; el tercer modelo, destaca los modos uso y estilos de vida que permiten a los agentes e instituciones apropiarse de los bienes materiales como principio de diferenciación, del sentido social del gusto y las trayectorias de quienes participan en ciertos eventos o lugares; el cuarto modelo, destaca la posesión de bienes y la manera en que comunicamos el uso y apropiación de los mismos, es decir, de comunicar e interpretar en uno mismo y en el otro principios de reconocimiento y lo que esto significa; el quinto modelo, destaca, la importancia del reconocimiento y el amor como deseo de lo que no se puede contener, lo que como consumidor te impulsa a buscar para satisfacer una necesidad secundaria siendo permanente las necesidades primarias; y finalmente el sexto modelo, destaca el proceso de significación de los ritos que cubren de valor simbólico a los bienes, es decir, del poder consagrante de todo lo que puede consagrar a partir de una serie de actos y conductas cuyo sentido y significado es compartido por la comunidad. Es un bien de consumo cuyo valor económico y simbólico son equiparables, entre más costoso mayor valor simbólico, como por ejemplo: los anillos de oro que se entregan en el rito religioso que sirven para celebrar la unión de dos personas en matrimonio o el título escolar enmarcado en un cuadro de plata que celebra el rito del poder institucional de la profesión

## **B) EL HABITUS.**

Cuenta la narración bíblica, entre otras narraciones, que en la ciudad de Cana de Galilea, se celebró una boda a la que Jesús y María fueron invitados, en ella se señala que alegremente los novios compartían su felicidad con los asistentes, todo era gusto, celebración, música, canto y baile. Sin embargo, en unas cuantas horas, el vino se terminó, ¡grave problema para los novios!, ¿qué

hacer?... María al darse cuenta, obliga a Jesús a intervenir, recibiendo como respuesta un No, por parte de él, señalando que aún no ha llegado el momento. Poco importó la respuesta para una madre (fervorosa y pronto a auxiliar), diciendo a los criados: haced lo que él les diga... Conocido es de todos que Jesús transformó el agua en vino y este se repartió entre los invitados... como respuesta el maestro probó el agua hecha vino, sin saber de dónde provenía, entonces él llamo al novio y le dijo: todo hombre sirve primero el buen vino y cuando están satisfechos sirven el inferior, esta es la primera fiesta a la que asisto y el mejor vino se guardó para el final.

Con esta narración –guardando la proporción-, aspiro a dotar a mis lectores del mejor vino, mi mejor esfuerzo como productor y analista del documento recepcional, del concepto que no puede ser atrapado en un solo concepto o definición, pero sí puede ser apreciado, incorporado, reconocido, demandado y jerarquizado por el buen gusto de los comensales (público restringido y público ampliado), es decir, el concepto de habitus.

El habitus, es una filosofía práctica (fenomenológica) basada en concepto generativo que produce una forma de comprensión del inconsciente social, que traduce las demandas históricas de los campos de producción cultural inculcadas por la fuerza de agentes e instituciones educativas, manifestadas o hechas visibles por las estructuras o esquemas de pensamiento, acción y apreciación del mundo. Como tal el habitus es una modalidad espiritual de configuración que se materializa en un sentido práctico, lo que significa que se revela y a la vez se oculta, para quienes poseen los códigos culturales legítimos de reconocimiento, ya sea, para incorporarlos o para rechazarlos.

Así lo afirma Ernest Cassirer (1998)

“Visto desde este punto de vista, la filosofía de las formas simbólicas no es más que el intento de asignar a cada una de ellas el índice de refracción determinado que especifica y peculiarmente les corresponde. Ella quiere conocer la naturaleza específica de los distintos medios de refracción: quiere comprender cada uno de ellos en cuanto a su composición y en cuanto a las leyes de su estructura. Pero aunque se ubica conscientemente en ese reino intermedio, en ese reino de la mera mediata, la Filosofía como un Todo, como la doctrina de la totalidad del ser, no parece que pueda permanecer en él. Siempre vuelve de nuevo a agitarse el impulso básico del saber: el impulso por descubrir el velo que cubre la imagen del Sais, y contemplar la verdad desnuda. Como toda diversidad, la diversidad de los símbolos debe particularmente desvanecerse ante la mirada filosófica, la cual quiere aprender el mundo como unidad absoluta; la realidad última del ser en sí, debe manifestarse” (Cassirer: 1998:12)

Situado en un espacio intermedio de la conciencia y la práctica, el habitus retraduce las demandas objetivas estructurales del campo de forma inconsciente expresando las reglas y el sentido del juego como apuestas vivas o ilusio, negando el interés por el interés mismo, siendo el desinterés el verdadero interés.

“El habitus sistema de disposiciones adquiridas por aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas [sch mes] generativos, es generador de estrategias que pueden ser objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas con este fin. Cuando las personas no tienen más que dejar actuar a su habitus para obedecer a la necesidad inmanente del campo y satisfacer las exigencias de él inscritas (lo que constituye en todo campo la definición misma de la excelencia), no tienen en absoluto, conciencia de sacrificarse a un deber y mucho menos de buscar la maximización del beneficio (específico). Disfrutan así del beneficio suplementario de verse y ser vistos como perfectamente desinteresados” (Bourdieu; 2003:119)

Si el documento recepcional tiene en sí mismo un valor, es por la acción paradójicamente del desinterés que aplican sobre él los agentes e instituciones, ya que se juega el valor simbólico no en la arena económica, sino en la arena académica. El valor del documento recepcional no puede ser proclamado como moneda de cambio para la obtención de la moneda de circulación solamente, sino como moneda de ingreso, permanencia y promoción de un status, de una profesión, de una forma de vida. (Capital simbólico) Lo que se busca en el documento recepcional no es el análisis gramatical de lo que está escrito, pues la sentencia de Poncio Pilatos: lo escrito, escrito esta, constriñe de lo que se puede decir o seguir diciendo del documento recepcional; es el habitus del agente y de la institución la que abre la cancha, da jugada y sentido a las palabras.

Para Pierre Bourdieu (2007) en su obra, el sentido práctico el habitus se define como:

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transformables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el principio consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu; 2007: 86)

Esta realidad de hacer lo que se tiene que hacer, en el momento demandado, preexiste en los condicionamientos sociales que imponen a los agentes a través de instituciones, mismas que las inculcan por la acción del trabajo pedagógico y autoridad pedagógica, acciones que son aprendidas y aprehendidas en un momento dado. El documento recepcional, es el resultado de este habitus del agente y la institución escolar, ya que el habitus de los jugadores, experiencia previa socializada por la historia permite responder al encargo institucional.

Los condicionamientos sociales del documento recepcional, son

a mi juicio tres: la etapa previa de acreditación de las materias, seminarios, talleres, cursos en los semestres I al VI del plan de estudios 1999, la entrega del esquema de trabajo derivado de las actividades académicas de formación de 7o y 8o semestres y la presentación y defensa del documento recepcional ante un sínodo especializado en el examen profesional.

La lógica del plan de estudios 1999, se puede afirmar es la garantizar el cumplimiento de una etapa de formación, de inculcar un saber duradero, hecho habitus, un cuerpo socializado altamente eficiente y eficaz con respecto de las demandas externas que le son asignadas a la organización escolar, para unos el logro del perfil de egreso, para otros la obtención del capital cultural institucionalizado y para otros más garantizar el bienestar de los alumnos traducido con la incorporación al servicio docente de forma inmediata. Fines, propósitos confesables por los diferentes agentes y la propia institución que participan en el juego.

Pero, me pregunto: ¿Cómo se hace jugar este habitus?, es decir, ¿Qué estrategias de producción, circulación y consumo se derivan del habitus de los jugadores en la elaboración del documento recepcional?

Para responder estas interrogantes, cabe señalar el aspecto relacional de la noción de habitus con el de campo (sistema de fuerza en el que los agentes e instituciones luchan por la adquisición y distribución de capital ocupando un puesto en función del volumen global y específico de dicho capital). De tal forma que los agentes e instituciones no son partículas arrojadas de forma azarosa al campo: Ellos ocupan un lugar dentro del campo en oposición a otros jugadores, el lugar ocupado es el resultado de las trayectorias de los mismos.

En este sentido y de forma particular es la trayectoria académica la que define parte de esta relación: las calificaciones y el status de alumno regular o irregular, las participaciones y modos de empoderamiento estudiantil ante el trabajo académico y desempeño en el aula. Pues el rendimiento académico va asociado al nivel de rezago educativo de los alumnos, a los principios de entrega y cumplimiento de los horarios y tareas escolares, del habitus puesto en marcha para apropiarse de metodologías de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, de la capacidad para retraducir los paradigmas dominantes de la especialidad en cuestión, etc.

La trayectoria escolar, entonces define el lugar que ocuparán los jugadores, ya sea en los polos de acreditado/no acreditado, regular/no regular, estudiante de excelencia/estudiante de baja excelencia, estudiante egresado idóneo/estudiante egresado no idóneo, estudiante aprobado (por unanimidad con felicitación o mención honorífica/estudiante aprobado (por unanimidad o mayoría, estudiante aprobado/estudiante pendiente.

Las trayectorias escolares de ingreso, permanencia y egreso son sistemas de clasificación y enclasmiento de los alumnos. El documento recepcional está determinado por las trayectorias escolares. En las trayectorias, los alumnos responden a los modelos de docencia, toman distancia y negocian los aprendizajes,

los tiempos, los contenidos, las evaluaciones y las formas de transacción de ¿quiénes pueden aprobar el curso?, ¿quiénes no?, o, ¿quiénes deben tener una nota mayor o menor?... son prácticas encubiertas que son develadas al final del proceso de formación en la presentación, argumentación y defensa de la obra. (Curriculum oculto) 17

Este habitus o trayectoria de los agentes, también está relacionado con el habitus del profesor que funciona como el demonio de Maxwell; es decir, "Maxwell imagina un demonio que, entre las partículas en movimiento, más o menos calientes, es decir más o menos rápidas que pasan por delante de él, lleva a cabo una selección, mandando a las más rápidas a un recipiente, cuya temperatura se eleva, a las más lentas a otro, cuya temperatura baja. Actuando de este modo mantiene la diferencia, el orden que, de otro modo, tendería a desaparecer. El sistema escolar actúa como el demonio de Maxwell: a costa del gasto de energía necesaria para llevar a cabo la operación de selección, mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural" (Bourdieu; 1999: 34-35) Con respecto a la entrega de los esquemas de trabajo, el documento recepcional lo considera como una herramienta práctica de los jugadores para organizar y prever de forma anticipada un conjunto de acciones planeadas, intencionadas y sistematizadas bajo una racionalidad de cálculo. Entonces, estimados lectores se preguntaran, ¿cómo el habitus está presente, si la naturaleza del mismo es un principio no consciente?

Pues bien, al afirmar que el habitus retraduce de forma no consciente los principios de percepción, apreciación y acción, no significa que su práctica sea desordenada, azarosa e improvisada. Es el sentido del juego lo que hace actuar de forma regular y creativa, como

17 Al expresar que las trayectorias hacen evidente prácticas ocultas en el curriculum, manifiesto que el modelo de docencia puede ser inversamente proporcional al descrito, en el que las trayectorias de los alumnos pueden destacar un lado positivo de la relación, como el compromiso y el cumplimiento de tareas, el trabajo colegiado, la participación y logro de la autonomía en la toma de decisiones, la formación de grupos de auto-aprendizaje, etc. Existe una doble complicidad de lo que se puede decir en público y de lo que será reservado para el cenáculo de los sinodales. Si el mandato hubiera surgido de un cálculo, pero no, es la encarnación de las reglas que se manifiestan en los comportamientos y demandas exigidas al cuerpo, es el cuerpo hecho juego que responde ante la demanda, emitiendo órdenes no conscientes de respuesta que previamente han sido inculcadas. Basta observar en los esquemas de trabajo que lo que se entrega no sólo es una planeación, es una previsión de las condiciones objetivas de posibilidad, es el ensayo del éxito sobre el ensayo mismo.

Al respecto basta conocer un juego, -cualquier tipo de juego- que exige a sus competidores ensayar o calentar de forma previa, incorporando las relaciones de espacio, tiempo, estrategia y fuerza



con las que hay que encarar las pruebas que presenta el juego. No se calcula de una vez y para siempre, se ensaya el cálculo una y otra vez, tantas veces lo dicte el habitus, pues el ensayo de la prueba es la aplicación de una infinidad de formas de hacer, decir y pensar sobre algo. Es la historia social que se manifiesta en su amplitud y diversidad. “El tiempo es lo que la actividad práctica produce en el acto mismo mediante el cual se produce a sí misma.” (Bourdieu y Wacquant; 1995: 95)

El documento recepcional responde a esta lógica derivada del habitus de los agentes e instituciones, calculando sin calcular, planificar sin planificar, organizar sin organizar, todo esto, sin querer queriendo. La razón de esto, es la historia, a través de la cual se “constituyen las estructuras de preferencias que los caracterizan, dentro de una compleja dialéctica temporal con las estructuras objetivas que las producen y que ellas tienden a reproducir”. (Bourdieu y Wacquant; 1995: 84)

El esquema de trabajo es el documento de planificación del inconsciente, y no solo de las actividades conscientes derivadas de la teoría de la acción, cuyo cálculo provee de elementos de control de los recursos (tiempo, espacios, materiales, humanos, económicos, tecnológicos, etc.), en contraposición el habitus se desborda en las actuaciones sin consciencia, de una intencionalidad sin intención y de un dominio práctico de las regularidades del mundo que permiten adelantar el porvenir sin tener siquiera necesidad de presentarlo como tal.

Si el esquema de trabajo produce el cálculo, (elaboración del documento recepcional) es debido a las condiciones de institucionalidad que la sostienen: reglas, tiempos, curriculum, asesores, metodologías, creencias, etc., lo cual produce una economía de costos y recursos; la economía del esquema de trabajo es una racionalidad de lo que se puede invertir, de los materiales e insumos (gasto corriente o inversiones) que los agentes están dispuestos a sufragar. Sin embargo, el habitus u oficio de planificador no desaparece, ya que está inmerso en el producto que demanda y regula la institución, al señalar como orientaciones académicas (2003) su proceso de elaboración, particularmente en los apartados: el tema o problema y su ubicación en la línea temática, las actividades y las fuentes de consulta, pero sobre todo: el calendario de trabajo. Esta regulación externa, es la sociedad en el cuerpo y en la mente, aquello que hace posible la percepción, la apreciación y la acción social para los sujetos, y es inculcado por un contexto particular.

Y finalmente el habitus con respecto a la presentación y defensa del documento recepcional ante un sínodo especializado en el examen profesional. Este ritual de consagración convoca a las familias y a los agentes educativos a observar y participar en el juego académico donde las verdades, puntos de vista, posiciones, disposiciones y tomas de posición son enjuiciadas, valoradas y apreciadas como idóneas o no idóneas.

Para Pierre Bourdieu (2003)

“Unidad sistemática que sistematiza todas las prácticas, el

habitus es sentido práctico (sentido del juego social) y tiene una lógica propia, que es necesario aprehender para poder explicar y comprender las prácticas. La lógica de las prácticas es una lógica paradójica: lógica en sí, sin reflexión consciente ni control lógico. Es irreversible, está ligada al tiempo del juego, a sus urgencias, a su ritmo; está asociada a funciones prácticas y no tiene intereses formales: quien está inmerso en el juego se ajusta a lo que pre-ve, a lo que anticipa, toma decisiones en función de las probabilidades objetivas que aprecia global e instantáneamente, y lo hace en la urgencia práctica de la práctica, en un abrir y cerrar de ojos, en el calor de la acción [...] es lo que los deportista llaman: el sentido del juego” (Bourdieu; 2010:16)

El juego académico se concreta en la manifestación y defensa pública de la obra, acción que legitima el capital cultural adquirido, objetivado e institucionalizado, a su vez, capital cultural incrementado, transformado por la alquimia (juicios de valor y creencias) del sínodo. Lo que sucede en este momento, no sólo es un ritual académico-administrativo que moviliza a diversos agentes e instituciones, es el paso de lo material a lo simbólico, de la separación y consagración de la competencia técnica que desplaza el saber profano o secular; del reconocimiento del poder de reproducción de la autoridad pedagógica en el nuevo ingresado a la comunidad científica y educativa; de la adquisición de capital simbólico capaz de imponer un punto de vista por encima de otros puntos de vista... es el habitus principio de actuación de defensa y promoción de la obra y del autor mismo, ya que en ella descansa los intereses finales: prestigio y reputación.

La defensa de la obra, es una lucha académica, no es un diálogo cordial como muchos agentes evaluadores pueden pensar, ya que, las estrategias de defensa por parte de los jugadores, son basadas, entre otras cosas, en el conocimiento y trayectoria de los sínodos, de las formas de proceder y juicios sociales que se han configurado en torno a tal agente educativo que habrá de participar.

El sínodo representa el poder y la autoridad de la institución y de la disciplina, cuando el agente, se entera de quién integrará dicho sínodo, el habitus de forma inmediata entra en juego, para formarse una representación mental de los escenarios posibles que habrá de enfrentar en un futuro inmediato, pero, pese a la acción de pre-visión, cabe señalar que no todo es controlable. Existen condicionamientos sociales (nuevas disposiciones o habitus) en estado latente por parte de los agentes involucrados que permiten retraducir las demandas exigidas en el cuerpo y mente de quien será evaluado y de quien evaluará.

Es un juego por hacer, nada está escrito, todo está por suceder, sabiendo sólo, que todo puede suceder. Y es el habitus quien da cuenta de ello.

Sin embargo, no todo son estrategias de defensa, sino de ofensiva y posicionamiento en el juego, el documento recepcional, al ser un ensayo que retraduce los saberes técnico especializados derivados de la experiencia de trabajo bajo condiciones reales

de la práctica docente, recaen en el campo de lo subjetivo, de lo que no me es propio, pues no lo viví como tal, siendo sínodo. Esta experiencia de lo viviente con lo vivido, es un capital simbólico o recurso del estudiante que se pone en juego, se analiza la experiencia de vida para comprender y hacer comprender los procesos de contrastación entre una planeación y los resultados obtenidos por la misma. En consecuencia sólo hay que esperar resultados positivos, exitosos y de buen gusto.<sup>18</sup>

El capital simbólico de lo viviente y lo vivido en el juego (proceso de elaboración del documento recepcional), no puede ser apropiado por el sínodo, es un capital cultural incorporado por la acción del tiempo del agente, es baza o arma que marca la diferencia al momento de jugar con la seriedad que se le pide al jugador. Si el jugador maneja con dominio y pericia este recurso, está garantizando a su favor las recompensas del juego.

Para posicionarse, el jugador puede generar o recurrir a estrategias de argumentación. El habitus argumenta por la acción de la comunicación los elementos sustantivos del ensayo, no es la exposición de la estructura, sino la conformación y construcción de la estructura, del relato de la forma de proceder y pensar sobre aquello que otorga sentido, profundizando la argumentación es un proceso analítico de la práctica, donde se expresa, paradójicamente lo no escrito de la obra. Es la narración del inconsciente pedagógico. Al argumentar las formas de proceder y pensar, el jugador atrapa al lector o al sínodo en el relato, se apropia de su capacidad de escucha y lo hace cooperar de lo no vivido. La argumentación va seduciendo, enamorando y creando una dependencia, pues, lo que se dice es único e irreplicable por haber sido vivido una sola vez.

El poder del argumento acompaña al documento recepcional, la forma de hablar y expresar las ideas, son gustos, competencias y principios de distinción que otorgan poder.

La entonación, fluidez, rareza y comprensión de las palabras expresadas en un mercado lingüístico como lo es el ámbito escolar y por excelencia durante el proceso de titulación.

<sup>18</sup> Hasta el momento, no se conoce documento recepcional alguno que narré experiencias de bajo éxito, que pese al empeño o desempeño del alumno normalista los resultados vividos sean poco atractivos, nadie habla de lo mal que le fue en alguna de las sesiones de clase, nadie expresa su frustración y sufrimiento, nadie asocia las trayectorias escolares de fracaso escolar con las experiencias propias... esta suerte de ocultamiento, es la que el habitus permite mostrar, develar, hacer visible el inconsciente social, mirar el punto ciego, ponerlo en el centro del juego, como si mandáramos una pelota de forma calculada a un lugar específico, pero en realidad quien va a la pelota es el jugador mismo en complicidad con la pelota. Es un auto pase, una genialidad creativa que reconoce y distingue a un buen jugador por su juego o capacidad de jugador.

En resumen, el consumo cultural es un objeto poco estudiado al interior de la institución escolar pues se da por hecho que está

implícito en las funciones sustantivas que realiza, práctica económica que busca intereses no económicos, sino simbólicos. El consumo cultural es una apuesta viva del mercado que disimula los beneficios del cálculo por los beneficios de la reputación y prestigio para hacerse de un nombre y ocupar una posición en el campo de la producción cultura <sup>19</sup>.

Con el consumo cultural del documento recepcional en el examen se cierra el ciclo de formación inicial, se crea una cultura cuyo climax no se discute o analiza con profundidad, pues todos los jugadores participantes ya se han ido. No hay más tiempo.

El documento recepcional depende de la aceptación y circulación que se puede hacer del mismo en un mercado específico, siendo por el momento un objeto apropiado de consumo escolar, creado por y para un público restringido, ausente de los circuitos de comercialización y lucha científica en materia educativa. El documento recepcional es un producto sociohistorico que encarna las trayectorias escolares de sus productores.

El consumo cultural del documento recepcional es una capital cultural orientado a convertirse en un capital simbólico, es un bien material de consagración espiritual por la acción de evaluación de un cuerpo de jueces investidos de una autoridad y poder pedagógico, que en materia cultural otorga títulos y reconoce este saber legítimo, necesario y demandado.

El consumo del documento recepcional es una inversión que retraduce los gustos y percepciones estéticas que brinda la familia y la organización escolar, siendo posible la manifestación exterior en la incorporación interiorizada de los cuerpos, cuerpos dispuestos a percibir, apreciar y actuar bajo esquemas de visión y división del mundo derivados de la inculcación de conductas y saberes duraderos. (habitus)

<sup>19</sup> Hoy en día se cuenta con instrumentos de medición de prácticas de consumo cultural por parte del INEGI y CONACULTA sin embargo, debo precisar que las categorías de uso y apropiación de bienes culturales distan de la medición o cálculo de ¿cuántos realizan tal o cual actividad cultural?, el modelo y crítica al que aludo, no contempla la génesis del sentido social del gusto y el habitus que lo produce, es por ello, que marco una diferencia conceptual con respecto a los esfuerzos institucionales para intentar dar a conocer algunos indicadores de carácter cualitativo presentes en el consumo cultural a través del documento recepcional. Esta idea, ha sido recuperada de Sonia Comboni, con quien estoy en deuda académica (2005), al expresar la crítica que señala que es casi imposible medir de forma confiable el habitus de los agentes e instituciones, pues cuestiona ¿cuáles la forma correcta y buen gusto de hablar, de comer, pensar, hacer, ver y dividir el mundo?, si el habitus es biológico y social, ¿cómo homologar lo que es diferente?... simplemente no se puede; sin embargo, ella, abre una posibilidad, la de percibir -con relativa facilidad- en las conductas y manifestaciones del sentido práctico, que no es otra cosa que nuestro habitus.

### A MANERA DE REFLEXIONES.

Actualmente, los esfuerzos institucionales para asir la lógica de su producción, circulación y consumo de los bienes culturales o simbólicos, solo le pertenecen a los autores, no existen encuentros académicos suficientes que develen las formas de proceder, de su construcción más allá del diálogo entre el alumno normalista en formación y el asesor, mucho menos de las formas de percepción y apreciación de otros agentes e instituciones como lo son los alumnos, los tutores y autoridades escolares con quien trabajan los alumnos 7o y 8o semestre, parece esto una actividad secreta que sólo puede ser mostrada al final del periodo de la formación inicial. Bajo esta práctica, los documentos recepcionales son productos con baja circulación y consumo cultural.

El documento recepcional en tanto no ingrese a los circuitos altamente especializados, quedará marginado de los beneficios que ofrecen estas instancias de consagración, siendo un producto de consumo para los agentes e instituciones de la producción restringida. La circulación (transportación de una sustancia a través de un medio) esta ritmada por las reglas y tiempos que se calendarizan previamente, las estructuras que participan en este proceso de circulación son endógenas y supervisadas por instancias de control intra e interinstitucional, su grado de proyección abarca el mercado escolar del subsistema de educación normal, poco circula en otros foros o espacios

Las herramientas conceptuales que hemos abordado a lo largo del texto, me permiten señalar que el trabajo de analista no queda concluido con las afirmaciones y apuestas desarrolladas en los diálogos, me atrevo a pensar que es tan solo una aportación inicial al debate de una de las realidades más exigentes de la vida social que se le impone a la institución en el marco de las exigencias de la industria cultural.

En esta industria cultural, destaca, la Institución de la producción de la alta cultura, que imita a otros campos de producción con sus respectivas lógicas o leyes; institución que reproduce mediante estrategias altamente sofisticadas y en consecuencia altamente diferenciadas la distribución de capital cultural, de recursos técnico-prácticos, de habitus o principios de acción; de capital simbólico y capacidad legítima del ejercicio de la violencia simbólica, a costa de inversiones sobre productos materiales que son percibidos y apreciados como medios de dominación.

Los bienes simbólicos o culturales, como lo son el documento recepcional, tiene un solo valor, el valor de la negación de lo económico, valor que se puede explotar a cambio de una tasa de convertibilidad, sólo y sólo sí, este documento es reconocido por un público capaz de consagrar la obra y al autor. El desconocimiento de la obra es posible por la anulación al derecho de existencia, de lo no reconocido, olvidado y marginado que resulta de la lucha histórica entre agentes e instituciones dentro de un campo. Lucha que refracta las estrategias, capitales y formas específicas por existir dentro del mismo.

Si los documentos recepcionales no son estudiados con la se-

riedad que merecen, es debido a que son objetos, que pese a su importancia, no merecen ser objetos de análisis, pues aunque se sabe de su existencia, la dependencia con respecto del campo de poder es tan grande que los ignora. Este campo de poder, imposibilita el logro de autonomía del campo educativo, en particular del campo de la investigación educativa al interior de la escuela, ya que por ignorancia o por interés convenga no analizarlos.

La autonomía del campo y las prácticas sociales de análisis de los productos culturales o simbólicos corren con esta suerte de lo dado sobre la marcha, el infortunio que no puede ser atribuido a otra cosa de la existencia de muchas otras actividades –culturales o no culturales- que le son asignadas a las estructuras y agentes escolares y que demandan su propio de atención.

Al no ser percibido o apreciados como bienes culturales y simbólicos de primera necesidad, ocultados por el mismo calendario escolar, se suma la ausencia de modelos teóricos y metodológicos de interpretación de los mismos. Cada jugador hace su apuesta y transita sobre ella. Lo que no es posible de observar en la producción, son las apuestas teóricas. Cada capital expuesto en la elaboración del documento recepcional no es debatido con otras corrientes de pensamiento, ya que se crean comunidades afines a una forma de pensamiento que anula la presencia de otra racionalidad. Ejemplo de ello, es el proceso de conformación del sínodo, que responde a criterios administrativos y normativos que excluyen o no consideran esta dimensión netamente académica, por creer que ya está presente en las elecciones previamente desarrolladas.<sup>20</sup>

Y es que la vida académica es percibida y apreciada como opus operatum, como obra terminada, y no como modus operandi (forma de proceder), se mide la vida académica, o mejor dicho se da cuenta de la producción, circulación y consumo de bienes culturales o simbólicos bajo la forma de la primera racionalidad objetiva, como mercancía o bienes tangibles socialmente escasos, y poco se explora, la segunda racionalidad objetiva, como esquemas mentales de incorporación, apropiación, uso y consumo de los mismos. Esta doble faceta de dichos bienes es lo que constituye la razón de ser de los documentos recepcionales, por un lado, como obra por discutir, y por otra, como obra para consagrar.

Como diría Mario Moreno, Cantiflas: “Ahí está el detalle, chato”<sup>20</sup> Hace cinco años (2010), impartí la conferencia “Síndrome de Estocolmo Académico”, en la Escuela Normal Superior de México, donde daba cuenta de uno de los obstáculos marcados por la acción de reclutamiento (por así decirlo) de los alumnos del último grado de formación con respecto a la designación de los asesores basados en prácticas de dominación-subordinación que de forma velada se realizan al interior del centro escolar, en esta conferencia realicé una aproximación a los criterios de secuestro de la racionalidad técnica que realiza el plan de estudios 1999 con la complicidad de asesor-asesorado; violencia legítima o simbólica que se realiza de forma suave y parece natural. Esta última precisión, la debo agradecer aceptación de las reglas de juego,

disimulando la acción del secuestro, término que provocó varias reacciones entre el público asistente. Detalles, simples detalles, que detallan el documento recepcional. La exigencia del reconocimiento social y de las recompensas puesta en juego en la elaboración de la obra, son comprensibles por las formas en que los jugadores participan en el juego, con la seriedad con la que asumen los principios de acción y división de la obra, lo que se puede escribir, decir y pensar todo será evaluado, a diferencia del silencio que anula y condena antes de la acción y que premia el campo jurídico, cuando afirma: “tiene usted derecho a guardar silencio, todo lo que usted diga será usado en su contra.”

El documento recepcional, trasciende esta consigna, porque permite hablar, escribir y volver hablar y volver escribir tantas veces sea necesario de lo que se ensaya. Este poder de continuidad es una competencia lingüística presente en la obra, obra estructurada que funciona como obra estructurante. El mercado escolar, se finca en la producción de obras lingüísticas, de narraciones de lo vivido como acontecimientos cuyo sentido posibilita un amplio universo de posibilidades de interpretación. Es un juego lingüístico, que nunca acaba.

El documento recepcional es una apuesta viva, que puede modificar de forma sustantiva la estructura del campo, ya que el documento recepcional ubicado en el polo de la negación económica niega el determinismo de la posición, a efecto de luchar por la adquisición de un capital mayor al capital inicial con el que cuenta. La suma de capital, de cualquier tipo de capital, es una inversión

sobre capital, sobre las condiciones objetivas de posibilidad que permite prever una mejora en cuanto a las inversiones realizadas. Siendo el capital cultural una inversión y forma de apropiación de bienes culturales y simbólicos se entiende que la inversión es el uso y apropiación de saberes, práctica, valores y competencias sobre sí mismo y para sí mismo.

Los juegos académicos permiten dicha apropiación, generan autonomía, otorgan prestigio y reputación, sirven de espacios sociales de comunicación y reproducción social. El juego académico no es neutral, siempre es una apuesta, es un dispositivo que recibe como respuesta directa las acciones derivadas del hábito o sentido práctico del jugador. El documento recepcional, se inscribe en estos juegos académicos, pues da cuenta de las luchas sociohistóricas que se han desarrollado desde la implementación del plan de estudios 1999.

Gracias al juego académico, se transmutan las propiedades espirituales del documento recepcional a las propiedades materiales y viceversa; las creencias, intereses, gustos y prácticas de distinción son propiedades cuyo valor reside en las categorías de apreciación, percepción y acción que los jugadores no dudan en poner en juego, ya que ellas son los instrumentos propios de la dominación. Acciones que sirven para legitimar, las desigualdades sociales, reproducir las clases sociales, ejercer el monopolio de las verdades científicas en disputa, sobre todo, las que se relacionan con las verdades educativas, de hacer y hacerse de un nombre, hacer época, de ser visto y proclamado por las masas.





---

# Prácticas de los formadores de formadores en el modelo reflexivo de la formación inicial.

---

Alejandra Ávalos Rogel

---

Maestra e Investigadora

---

## RESUMEN

El modelo de formación de las licenciaturas dirigidas a los profesionales de la educación básica está basado centralmente en la docencia reflexiva, perspectiva que permite construir una mirada diferente a lo múltiple y problemático, a partir de la instalación de formatos de interlocución en diversos dispositivos institucionales. Para identificar y caracterizar las prácticas de formadores de las escuelas normales del Distrito Federal en el marco de este contexto, se desarrolló la investigación cualitativa Las prácticas formativas expertas de los docentes de las escuelas normales del D.F. Se identificaron tres perspectivas metodológicas en el modelo de docencia reflexiva inscrito en una racionalidad compleja:

1. La docencia como aprendizaje social –aprendizaje de la profesión situado, aprendizaje mediado y comunidades de aprendizaje-.
2. Los procesos intrasubjetivos –la autonomía, la autorregulación, la construcción del proyecto de vida profesional-.
3. Los procesos intersubjetivos de acompañamiento – la devolución, la contención, la expectativa sobre el futuro académico.

**Palabras clave:** formadores de formadores, formación inicial,



38.

docencia reflexiva.

## Introducción

El modelo reflexivo ha tenido fuertes implicaciones en la conformación actual de la formación inicial en México, pero también en los países que han adoptado una mirada amplia de la formación de docentes. Los formadores de formadores encontraron en la docencia reflexiva una posibilidad teórico-metodológica para la conformación de propuestas de formación en virtud de que "...la postura reflexiva aunque movilice los sabores teóricos y metodológicos no se limita a ello...Pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas..." (Perrenoud, 2004:79).

Los formadores adoptan diversas posturas de docencia reflexiva para que los futuros maestros logren "describir, desvelar y articular su actuación con la visión del aprendizaje...de esa reflexión" (Brockbank 2002:88). En ese documento sólo se dará cuenta de

las prácticas de los formadores que recurrieron a un modelo de docencia reflexiva inscrito en una racionalidad compleja: es una perspectiva centrada en la otredad como requisito para la conformación de la identidad profesional mediante el diálogo reflexivo. Los saberes para la docencia se obtienen por un sujeto epistémico que es consciente de sí, de las relaciones que establece con sujetos posicionados en un contexto en el que se inscribe un dispositivo, y de sus sabores como construcciones colectivas que tienen implicaciones diversas.

Identifiqué tres perspectivas metodológicas de los formadores de formadores que adoptan esa postura reflexiva: 1. La docencia como aprendizaje social: 2. Los procesos intersubjetivos: y 3. Los procesos intrasubjetivos de acompañamiento –la devolución, la contención, la expectativa sobre el futuro académico.

En cuanto a las técnicas, los formadores recurrieron a la escritura (diarios de campo, narrativas, casos críticos, epístolas) como una



estrategia de recuperación de prácticas situadas y para develar las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, teniendo como dispositivo la observación, el diseño de secuencias didácticas y la práctica docente.

### **Primera perspectiva metodológica: la docencia como aprendizaje social**

En esta perspectiva se priorizan las relaciones sociales en un sistema o medio que brinda conflictos cognitivos a los sujetos que participan en dicho sistema, y cuya resolución permite la construcción de conocimientos sobre la profesión.

En esta perspectiva identifico tres posturas que dependen del centro del acento que se pone a ciertos elementos constitutivos del sistema: el aprendizaje de la profesión situado, el aprendizaje mediano y las comunidades de aprendizaje.

El aprendizaje de la profesión situado en enfatizar el contexto donde tiene lugar la relación de los sujetos que participan en una situación real o vital. Permite la contextualización de los saberes, da significado múltiple al conocimiento, y permite su integración. Se asocia con la idea de competencias. Un ejemplo son las prácticas de campo y algunos proyectos de intervención: los futuros docentes son colocados en escenarios reales, problemáticos, para que “vivan” experiencias de formación alternativas a las de la Escuela Normal.

El aprendizaje mediado es el que se lleva a cabo cuando se ha diseñado un dispositivo de formación, como la observación o la práctica profesional, en el que el futuro docente se coloca en escenarios reales, pero su actuar, su responsabilidad, y su investidura, y por ende sus saberes, están “mediados” por un actor institucional –tutor, asesor, directivo, e incluso estudiantes.

El aprendizaje en comunidades de aprendizaje tiene lugar en proyectos institucionales amplios, donde el futuro docente “se inicia” en la comunidad, y en esa iniciación adquiere saberes y competencias profesionales. Un ejemplo son los proyectos de equipos de investigación en el que participan jóvenes estudiantes como “ayudantes de investigación”.

### **Segunda perspectiva metodológica: los procesos intrasubjetivos**

Para desarrollar la competencia “identidad profesional y ética”, los formadores recurrieron a un principio de intersubjetividad de la docencia reflexiva. Al respecto Acosta (2008:34) señala que “... la identidad profesional se construye gracias a la presencia del otro y el Otro que devela aquello que se espera de ellas (las estudiantes)”. La postura reflexiva es una estrategia de lectura de la realidad y de acercamiento a sí mismo, a través de los otros y con los otros.

Identifiqué tres posturas de acercamiento al sí que permite una mayor conciencia de la práctica profesional personal: la autonomía, la autorregulación, la construcción del proyecto de profesional.

La autonomía es la posibilidad que tiene el sujeto de verse a sí mismo, de considerar su actuar en relación con los demás, y no de manera individual. Es una forma de gestión pedagógica, en la que el sujeto es consciente de que su práctica impacta no sólo en los aprendizajes de los niños, sino en el aprendizaje de los demás actores educativos y de la institución. La interlocución es el que posibilita identificar el impacto del sí.

La autorregulación es cuando el futuro docente “sabe” en qué circunstancias su silencio, o su intervención genera ciertos tipos de aprendizaje, por lo que debe “contenerse” de reaccionar de manera poco reflexiva.

La construcción del proyecto profesional es cuando el docente es consciente de sus propias intenciones, expectativas y deseos, más allá del marco normativo e institucional en el que se inscriben sus prácticas.

Los formadores expertos crean los espacios de reflexión para el desarrollo de procesos intrasubjetivos: la independencia de pensamiento y acción la asunción de una responsabilidad de sí y de los otros (hechos pedagógicos), o la elección de una intencionalidad en el momento de la práctica del docente y del orientador educativo (Montes 2007).

### **Tercera perspectiva metodológica: los procesos intersubjetivos de acompañamiento**

Metodológicamente los procesos intersubjetivos tuvieron su concreción en el acompañamiento reflexivo, alimentado por el diálogo, los procesos motivacionales en la interacción, y la socialización de las experiencias. Se identificaron tres tipos: la devolución, la contención y la expectativa sobre el futuro académico.

La devolución es el proceso por el cual el formador “devuelve” al estudiante normalista la responsabilidad de su formación: le devuelve la pregunta sobre lo que debe hacer para satisfacer el “deseo” del formador, y le actualiza la pregunta sobre la posibilidad del aprendizaje de los niños y/o adolescentes.

La contestación es cuando el formador ayuda al estudiante a establecer los límites de su propia objetividad, frente a la subjetividad de niños, tutores y del asesor mismo.

La expectativa sobre el futuro académico es cuando el formador ayuda al futuro docente a construir un proyecto profesional desde las expectativas que él tiene de la profesión misma.

### **Conclusiones**

Los saberes profesionales de los formadores de formadores, sobre todo en el caso de los formadores “expertos” son transparentes: no se les ha nombrado, ni sistematizado. Sin embargo, los saberes metodológicos ligados a la docencia reflexiva son argumentos especializados, y por lo tanto están instalados en el dominio de lo teórico.



# Una perspectiva de la educación rebasada.

Escribir sobre el tema de la educación llevaría miles de hojas y difícilmente podemos decir que llegaríamos al punto final.

El fundamento esencial para afirmar lo anterior es: que entiendo la educación **como un proceso de culturalización (asimilación de información, establecer usos costumbre y lenguaje etc....)** que se da de una generación experta a otra generación inexperta generalmente joven.

Sí estamos de acuerdo con lo anterior: Aceptamos que una cultura tiene múltiples aspectos y que posee infinidad de valores y creencias que interactúan generando paradigmas y mitos en torno a su propia historia, ya sea individual o en lo colectivo.

**La educación informal:** (comienza en casa; la madre o quien la sustituye es la iniciadora de esta informalidad, es decir, es un sistema sin pensarlo; como tal, ella es la primera docente, después: la familia, la calle y sus sucesos, los lugares públicos etc.... son otros factores educativos) **permea a la educación formal** y es de gran influencia en su desarrollo, sobre todo por su aspecto mediático y la violencia simbólica que encierra (por ejemplo: en televisión, véase las series llamadas de acción incluyendo las caricaturas y en su análisis se encontrarán fuertes dosis de violencia y muerte de todo lo viviente). La moral es fámedica y moneda de

cambio sin sentido propio.

**En la historia: la escuela como agente educador,** surge como tal, para preservar la hegemonía paterna y conservar la organización social de género masculino en el medio oriente de forma comunal (cultura árabe entre otras)...

Los conocimientos sobre naturaleza, cultura se ampliaron; la filosofía y la incipiente ciencia, estudio meteoros y fenómenos de tal forma, que ya no se pudieron explicar en el hogar (La china milenaria, es la primera comunidad que evaluó de forma colectiva su educación y cultura). Así históricamente surge la escuela básica, la academia, el colegio, el liceo y finalmente la universidad, sin embargo, es importante señalar que la escuela a través de la historia tiene la finalidad de uniformizar y ser discriminadora social.

Hoy en nuestros tiempos los tecnológicos y la escuela básica es el instrumento que moldea a las clases y "prepara" a la nueva servidumbre, además se reproducen como consejos en el ámbito de la empresa privada.

“

*AHORA EDUCAR....es ejercer un dominio de Obediencia y sumisión a favor de hegemonías de clase.*





**Es un mito que se enseña en la escuela básica la nueva tecnología (ningún programa de matemáticas de la escuela privada y del Estado contempla como contenido el sistema BINARIO de numeración, es decir, al a, b, c, de la cibernética), en ella se está capacitando para digitalizar al futuro robot humano sustituto del obrero (héroe anónimo) aquel que fue definitivo históricamente para generar la revolución industrial (Inglaterra) trampolín de la burguesía, ahora desplazada por las OLIGARQUIAS CON SUS GRUPOS Y TECNOLOGÍA DEPREDADORA DE LO HUMANO Y DE LA ECOLOGÍA DEL PLANETA.**

Si esto; sigue bajo la mirada y control del “BIG BROTHER”, **la escuela no sólo se transformará, sino desaparecerá** y recibiremos instrucciones con “técnicos profesores capturistas en línea” (fondo de la reforma educativa de nuestro país) a través de aparatos

en salones o casas invadidas de lap-tops y grandes pantallas que cuidarán de nuestro comportamiento el cual deberá de ser “funcional, mecánico rutinario y obediente.

---

Francisco Miguel Yáñez Pichardo

---

Maestro de la Especialidad de Matemáticas

---

# Uso de las Tic's en la ENSM

Revista de la Escuela Normal Superior de México

*Para que las TIC desarrollen todo su potencial de transformación (...) deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender”*

*(Beltrán Llera).*

**44.**



En lo particular yo me inicié en Internet a través de mi correo-e, corría el año de 1999 cuando obtuve mi primer correo-e de Banamex, donde tengo una cuenta bancaria, me ofrecieron tener una dirección-e y de inmediato la acepté.

Poco a poco fui creando otras direcciones de correo-e en portales diferentes como Terra y MSN. Pasaron muy pocos años y conocí el portal Google en el año 2007 e hice mi correo-e en dicho portal. Ya para entonces contaba con cinco cuentas diferentes; fui dejando de usar algunas hasta solamente quedarme con la Google que es la única que utilizo hoy en día. Empecé a manejar el Messenger por MSN, dándome cuenta que era muy absorbente y desechándolo en unos cuantos meses de uso.

Corren los años y la tecnología avanza, internet crece vertiginosamente cada día, no más para enviar correos-e, sino una multitud de diferentes usos, se crean grupos a través de MSN y es ahí donde empezamos hacer lo nuestro para la ENSM. Se creó uno para la Especialidad de Matemáticas donde teníamos cerca de 150 agregados, en 2007, la idea era aprovecharlo con un uso de las TIC`S; por otro lado yo tenía el experto en uno de nuestros alumnos de matemáticas del turno vespertino, **nuestro amigo**

**Christian Pastor**, él fue quien más empeño puso y dio lo mejor de sí mismo por cuatro años en su página. Copiábamos videos y programas los cuales subíamos algunos al grupo de la ENSM. Con este éxito, preocupados por las demás Especialidades, creamos cuatro más, el grupo de Inglés, el grupo de Español, el grupo de Física, y el de Biología.

**Cuando hicimos mi Blog Cultural en 2007, lo hice con la firme idea de que los alumnos de la ENSM, lo visitaran y lo hicieran suyo.** Fueron casi dos años con esta experiencia manejando el Arte y la Cultura, conociendo alumnos y otras personas ajenas a nuestra escuela. Empiezan a trabajarse los Blogs y yo conozco a **mi amigo “Fenomenología”** llamado así en Internet, el cual jamás me reveló su nombre; (él me pidió que yo le diera los links y que él haría todo el trabajo de subir todo lo que habíamos decidido, a un Blog que fue más Cultural de la ENSM). Él terminó su licenciatura y me pidió de favor que suspendiera su trabajo por carecer de tiempo.

Deseo en primer término comentar cual ha sido nuestra meta, para desarrollar los diferentes Blogs de siete Especialidades más el mío y algunas páginas de Facebook que manejamos los Coordinadores, alumnos y un servidor. **Únicamente se ha trabajado desde un principio por y para los alumnos de la ENSM.**

¿Qué obtuvimos con esta experiencia? En primer lugar, ir conociendo el uso del Blog, en segundo lugar, observar a través de los comentarios tanto escrito en el mismo, como los comentarios escritos en mi correo-e que me enviaron compañeros de trabajo y alumnos que comenzaban a convertirse en Seguidores de mi Blog, elogios siempre muy alegadores para mí y que poco a poco se iban convirtiendo en acicate para seguir haciendo el trabajo de subir video, escritos, y reportajes de algún diario Mexicano a mi Blog. Es entonces cuando me decido en febrero de 2009 a realizar mi propio Blog y de irle dando estructura y forma. Tomé tres ejes los cuales desarrollo desde entonces. Uno es el Arte, otro es la Cultura, y el último es el de Matemáticas. Poco a poco, voy conociendo a través de Facebook a diferentes alumnos y por contacto en clases con personas que noblemente se hacen cargo de su propio Blog, de cada Especialidad hasta llegar a 8 en la actualidad.

### **Coordinadores de los diferentes Blogs**

- De la Especialidad de Español: Diana Serena Escalona  
<http://tallerelnormalista.blogspot.com>
- DE la Especialidad de Matemáticas: Yuliana Ramírez Balderas. En este blog hemos realizado trabajos en conjunto con otros alumnos, el más activo ha sido Miguel Anyel Hernández Lira.  
<http://matematicasymuchomas.blogspot.com/>
- De la Especialidad de Inglés: Silvia Paola de la Rosa Girón  
<http://languageandcultureopeningminds.blogspot.com/>
- De la Especialidad de Química: Edwin Gibran Ruiz Hernández.  
<http://alquimiayculturaensm.blogspot.com/>



- De la Especialidad de Física: Elizabeth Alejandra Rosales y Trejo  
<http://ensmfisica.blogspot.com/>
- De la Especialidad de Biología: Fredes Zeltzin Pulache Palafox-  
<http://bio-docencia.blogspot.com/>
- El mío es el más antiguo y es a partir del mismo donde fuimos contagiando a los demás alumnos de las diferentes Especialidades.  
<http://matematicasymasfmpichardo.blogspot.com/>

No fue fácil encontrar a los alumnos idóneos para cada Blog, uno por ejemplo el de física estuvo en el proceso de aprender el manejo y utilización del Blog de esa Especialidad, hubo compañeros alumnos quienes lo apoyaron. Y es aquí lo más importante, preparar a los alumnos que seguirán lo ya realizado.

En Matemáticas ha sido más sencillo hacer trabajos, ya que tenemos más facilidad porque están en contacto permanente conmigo, con los cuales podemos hacer más, de tal forma que hemos hecho intervenir alumnos de diferentes niveles. Tenemos pensado que con la experiencia ganada a través de los meses que hemos invertido con el de Matemáticas usar ese conocimiento y ese (NowHow), saber cómo, para los demás Blogs. Lo más importante ahora es formar grupos de trabajo de una misma Especialidad y conducir yo, como si fuera un Director de Orquesta a los Coordinadores de los diferentes Blogs y hacer cada vez mejor su propio Blog.

Deseo destacar que el Blog de Química se formó con una sola persona como todos los demás y en este momento ya están igual que el de Matemáticas, uniéndose más alumnos y desarrollando nuevos proyectos en su Blog.

### Redes Sociales, todo enfocado a los alumnos de la ENSM

A partir de 2007 las Redes Sociales tienen un Boom, yo principio por conocer la de Hi5 y desarrollar trabajos comunes a los que hago en mi Blog, invito a los alumnos a agregarse a mi Blog y a que participen en mi red Social Hi5, esto tiene una mayor cobertura y poco a poco van creciendo tanto el Blog en seguidores como mi Hi5 en agregados. Al final de 2008 un amigo me envía la invitación para hacer mi propio Facebook. Luego, siempre con la misma visión fui construyendo otros grupos de Facebook, con la idea de ayudar a los alumnos de la ENSM. Pero en 2009 ya tenía varios grupos en diferentes plataformas; decidí quedarme solo con dos de Hi5 y el Facebook y en ellos aportaba Arte, Cultura



y Matemáticas, siendo estos ejes temáticos los que manejo hace tiempo en Internet. Finalmente me quedo con mi Blog, en el cual por promedio subo 14 actividades por mes y en mi Facebook el cual por promedio subo diariamente 20 actividades diferentes. Es espectacular la cantidad de alumnos que se van agregando, hoy tengo entre amigos de otras Nacionalidades y alumnos 4321 y sigue creciendo. Habrá otras páginas de Facebook que tengan más agregados pero no tocan los temas que trabajo. Al hermanar el Blog y el Facebook se tiene más posibilidades que compañeros alumnos lo revisen, lo vean y lo disfruten, porque finalmente esa es la INTENSIÓN, que aprendan de otra forma, cuando ellos lo desean y cuando tienen tiempo.

Recibo mensajes de agradecimiento de varios alumnos y de personas ajenas a la ENSM.

- Ésta es la dirección de mi Facebook.  
<http://www.facebook.com/home.php!/fmpichardo>
- Ésta es la dirección-e de mi Hi5:  
<http://www.hi5.com/friends/profile/displayprofile.do;-jsessionid=3FB246DF84A9CF349432CB468E66E552?userid=116905207>
- Para finales del 2009, Carlos Estrada Nava (creador), hijo del profesor Carlos Estrada y de la Maestra Nava, profesores de la ENSM. Tenemos agregados hasta el día de hoy, 4253 alumnos y ex alumnos de la ENSM.  
<http://www.facebook.com/home.php!/group.php?gid=6648823156>



Él se comunica conmigo y me hace administrador de la misma, desde los primeros días, yo empiezo a subir archivos. Solamente y únicamente de lo que tiene que ver con lo relacionado a la ENSM. En esta dirección-e, desde el principio subí archivos que tienen que ver con los temas que he manejado siempre:

1. El Arte
2. La Cultura
3. Las Matemáticas

Algo parecido a lo que sucedió con mis correos-e aconteció con mis redes sociales, después de tener cuatro, me quedé únicamente con Facebook. Con el Internet y sus demás posibilidades me comunico con algunos alumnos para formar el club de Ajedrez en el cual voy cambiando de Coordinadores de este club; lo tengo desde el año de 1995, primero verbalmente, luego por Internet, en 1999. Hemos concursado en diferentes lugares y concursos distritales. En 2010 el compañero Juan Carlos Martínez S. Alumno de 6° "A" de Matemáticas, turno vespertino fue el Coordinador del club de Ajedrez.

Algunos alumnos de Matemáticas han estado haciendo sus pininos en youtube, con videos sobre temas interesantes de la Especialidad. Los que yo he visto por que los suben a mi muro en Facebook desde el año 2010, difundiéndolos en mi Blog y mis páginas de Facebook, el mío y el de la ENSM. A partir de 2012 se crearon grupos en Facebook de cada Especialidad, con la experiencia ya adquirida en otros grupos en Hi5, en MSN, en Facebook y otros Blogs se han podido realizar trabajos excelentes desde entonces.

Éstas son las direcciones de cada una:

- Matemáticas, Arte y Cultura ENSM  
<http://www.facebook.com/groups/488064567879970/>
- Física, Arte y Cultura ENSM  
<http://www.facebook.com/groups/440982610722/>
- Química, Arte y Cultura ENSM  
<http://www.facebook.com/groups/519107438103383/>
- Biología, Arte y Cultura ENSM  
<http://www.facebook.com/groups/48800645567879970/>
- Español, Arte y Cultura ENSM  
<http://www.facebook.com/groups/528345650513849/>
- Inglés, Arte y Cultura ENSM  
<http://www.facebook.com/groups/386393761433999/>
- Historia, Arte y Cultura ENSM  
<http://www.facebook.com/groups/115319085285754/>
- Pedagogía, Arte y Cultura ENSM



- <http://www.facebook.com/groups/259388894183809/>
- Psicología, Arte y Cultura ENSM
- <http://www.facebook.com/groups/377321972347947/>
- Formación Cívica y Ética
- <http://www.facebook.com/groups/417551124972894/>
- Y estoy en pláticas con la maestra de francés del turno vespertino para hacer su grupo
- De unos seis años a la fecha hemos estado bajando varios compañeros alumnos y un servidor información en PDF, revista y libros como también videos de youtube de temas fundamentales de Matemáticas y cultura en general con toda esta información se han hecho discos y DVD`S que hago circular por la Especialidad de Español y por la Especialidad de Matemáticas.
- Toda la información de libros y audiolibros, que a la fecha son un poco más de 3000 los ha donado a la biblioteca de la ENSM.
- Las posibilidades que tienen tanto los Blogs, las redes sociales, los discos y los DVD`S son muchas, para la enseñanza. Por estos medios los alumnos tienen un archivo siempre a su mano y siempre disponibles con el sólo abrirlos y manejarlos, también sirven para principiar un tema de alguna clase y que ellos previamente vean el video correspondiente o para cerrar el tema con un video o un archivo al respecto. Se pueden hacer Ponencias o Clases con las herramienta más modernas.



Download from Dreamstime.com



**Escuela Normal Superior de México**



**Aniversario  
1936 - 2016**

**"El Deber por El Saber"**